

LÍGIA REGINA KLEIN

**O EMBATE PELAS LEIS FABRIS DO SÉCULO XIX E A DEFINIÇÃO DAS
IDADES DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS
NOÇÕES DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Monografia apresentada ao Curso de Direito, do
Setor de Ciências Jurídicas da Universidade Federal
do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
grau de bacharel em Direito.

Orientadora: Profa. Dra. Aldacy Rachid Coutinho

Curitiba

2009

TERMO DE APROVAÇÃO

LIGIA REGINA KLEIN

O EMBATE PELAS LEIS FABRIS DO SÉCULO XIX E A DEFINIÇÃO DAS IDADES DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS NOÇÕES DE CRIANÇA E ADOLESCENTE

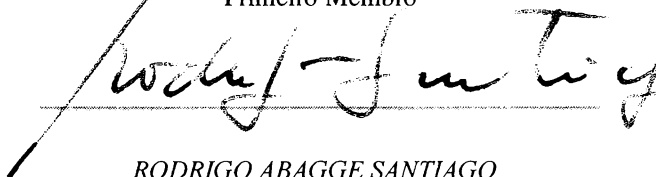
Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção de Graduação no Curso de Direito, da Faculdade de Direito, Setor de Ciências jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:



ALDACY RACHID COUTINHO
Orientador



FÁBIO DE ALMEIDA REGO CAMPINHO
Primeiro Membro



RODRIGO ABAGGE SANTIAGO
Segundo Membro

LÍGIA REGINA KLEIN

**O EMBATE PELAS LEIS FABRIS DO SÉCULO XIX E A DEFINIÇÃO DAS
IDADES DO TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS
NOÇÕES DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA**

Monografia aprovada como requisito parcial à
obtenção do grau de bacharel em Direito, no Curso
de Graduação em Direito, do Setor de Ciências
Jurídicas da Universidade Federal do Paraná, pela
Comissão formada pelos professores:

ORIENTADORA: _____

PROFA. DRA. ALDACY RACHID COUTINHO

PROF. Dr. FÁBIO DE ALMEIDA REGO CAMPINHO

PROF. DR. RODRIGO ABAGGE SANTIAGO

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Aldacy Rachid Coutinho, orientadora, pela perspectiva crítica que imprimiu à disciplina que ministrou, conquistando-me para o estudo das questões trabalhistas; pelas sugestões, confiança e disponibilidade no processo de elaboração deste trabalho.

Aos ilustres membros da Banca de Avaliação, Professores Dr. Fábio de Almeida Rego Campinho e Dr. Rodrigo Abagge Santiago, por concederem seu tempo na leitura atenta e criteriosa desta monografia.

Aos professores da Faculdade de Direito, pela condução da minha formação na área.

Aos dignos funcionários da Faculdade, pela sempre generosa atenção com que acolheram minhas demandas ao longo do curso.

Aos muito estimados colegas de curso, pela amistosa acolhida e partilhamento da vida acadêmica.

Aos amigos do MAIO e do NUPE-MARX, pelo entusiasmo e oxigênio que emprestaram à minha prática militante e pelas inúmeras oportunidades de debate e aprendizagem.

À “Turma da Mafalda”, à “Turma da Padaria Lusitana”, à “Turma da Escadaria”, às outras turmas não batizadas e à Marieli, pela sincera amizade e o colorido da convivência.

À Maria Auxiliadora e Graziela, pelo apoio, idéias, questionamentos, sugestões e incansáveis leituras e revisões do texto

À turma de casa, por darem sentido e alegria à minha vida, sempre.

Os mestres mostram aos meninos
Uma luz maravilhosa que vem do monte;
Mas o que chega é uma reunião de cloacas
Onde gritam as escuras ninfas da cólera.
Os mestres apontam com devoção as enormes cúpulas defumadas;
Mas debaixo das estátuas não há amor,
Não há amor debaixo dos olhos de cristal definitivo.
O amor está nas carnes dilaceradas pela sede,
Na choça diminuta que luta contra a inundação;
O amor está nos fossos onde lutam as serpes da fome,
No triste mar que embala os cadáveres das gaivotas
E no obscurantíssimo beijo picante sob as almofadas.
Mas o velho das mãos translúcidas
Dirá: amor, amor, amor,
Aclamado por milhões de moribundos;
Dirá: amor, amor, amor,
Entre a áurea seda estremecida de ternura;
Dirá: paz, paz, paz,
Entre o tiritar de facas e bananas de dinamite;
Dirá: amor, amor, amor,
Até que de prata fiquem os seus lábios.

Entretanto, entretanto, entretanto,
Os negros que tiram as escarradeiras,
Os rapazes que tremem sob o terror pálido dos diretores,
As mulheres afogadas em azeites minerais,
A multidão de martelo, de violino ou de nuvem,
Há de gritar ainda que lhe rebentem as cabeças contra o muro,
Há de gritar diante das cúpulas,
Há de gritar louca de fogo,
Há de gritar louca de neve,
Há de gritar com a cabeça cheia de excremento,
Há de gritar com voz tão desgarrada
Que até as cidades tremam como meninas
E rompam as prisões do azeite e da música,
Porque queremos o pão nosso de cada dia,
Flor de vidoeiro e perene ternura debulhada,
Porque queremos que se cumpra a vontade da Terra
Que dá frutos para todos.

Federico Garcia Lorca

Para as crianças e adolescentes, que vêm roubada a seiva de sua vida no
bruto trabalho,

Para Luíza e Bruna, esperança de um novo tempo,

Dedico.

SUMÁRIO

RESUMO	06
INTRODUÇÃO	07
 CAPÍTULO I – TEORIZAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDÉIA DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	 22
1.1 Teorias predominantes sobre a adolescência: crise e disciplinamento	26
1.2 Um pitada de concretude: a explicação pela criminalidade	30
 CAPÍTULO II – LUTA DE CLASSES E LEIS FABRIS: O CAPÍTULO ESQUECIDO DA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA	 44
2.1 A fábrica e o individualismo como cenário da emergência da categoria	46
2.2 As leis fabris	59
 CAPÍTULO III – DA FÁBRICA À ESCOLA: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA BURGUESA E A SÓCIO-CLASSIFICAÇÃO DOS GRAUS ESCOLARES.....	 75
3.1. A liberação dos trabalhadores mirins e o contingente escolar.....	76
3.2. Sócio-classificação dos graus escolares X seriação.....	81
 CONCLUSÃO	 92
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 97

RESUMO

Um capítulo importante na seara do Direito do Trabalho diz respeito à situação do menor no universo laboral. O ordenamento jurídico brasileiro contempla dispositivos claros de proibição e limitação do ingresso das crianças e adolescentes ao mundo do trabalho, mas, contraditoriamente, reconhece o trabalho do menor na condição de aprendiz. Programas públicos tomam a inserção no trabalho como recurso de ressocialização. Na legislação, os conceitos de criança e de adolescente repousam no recorte etário e não há evidência de que haja algum outro critério a ser considerado na matéria. Esse reducionismo advém da circunstância de se tangenciar a discussão do caráter alienante do trabalho na sociedade contemporânea e redundar em uma posição contraditória em relação às crianças e adolescentes, quando considerado o fundamental papel hominizador da prática laboral: ao proibir o trabalho, o ordenamento protege a população infanto-juvenil das consequências deletérias do trabalho alienado, mas, simultaneamente, nega-lhe acesso ao locus privilegiado da formação omnilateral. Na mesma linha, mas fora do campo do direito, as teorias mais correntes sobre o nascimento das noções de criança e adolescente descaram os determinantes materiais e apontam a relevância constitutiva de elementos subjetivos, próprios dos sujeitos dessa faixa etária, ou, ainda, a inserção do sujeito em práticas sociais voltadas ao disciplinamento, com ênfase no papel da escola, por meio do sistema de organização de classes escolares. Entendendo que uma consistente compreensão da necessidade histórica das categorias de criança e adolescente, na sociedade contemporânea, é necessária para a adequada compreensão das relações dos menores com a esfera produtiva, o presente trabalho objetivou apreender a conformação histórico-material das categorias criança e adolescente, exaustivamente utilizadas na legislação pertinente ao trabalho do menor, relativizando-se os argumentos das teorizações conhecidas, em benefício da fundação de tais categorias nos embates sociais pela diminuição da jornada de trabalho, e que culminaram na produção das leis fabris, nos idos do século XIX. Buscou-se, ainda, proceder à refutação da tese do caráter determinante das classes escolares na constituição dessas categorias, para o que buscou-se colher, nos indícios da história, elementos que corroboram a hipótese de que os embates em torno das leis fabris expressam a mais nítida necessidade da constituição das categorias em estudo.

INTRODUÇÃO

Um capítulo bastante relevante do Direito do Trabalho é o que diz respeito ao trabalho do menor. Não obstante a significativa regulamentação sobre o tema, no mundo contemporâneo ainda persistem práticas laborais que atingem deletariamente os direitos das crianças e dos adolescentes. Tal problema avulta também no Brasil. Os últimos dados da PNAD/2008¹, embora apontem para uma queda nos índices de exploração do trabalho infanto-juvenil, ainda apresentam um quadro dramático², revelando que mais de 4,5 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 5 e 17 anos – constituindo 10,2% do total da população brasileira dessa faixa etária –, trabalharam, no Brasil, nesse ano. Perto de 141 mil crianças com idade entre 5 e 9 anos foram vitimadas pela exploração laboral e, na faixa de idade entre 10 e 13 anos o número de crianças exploradas situou-se perto de 852 mil, muito embora a legislação brasileira não permitida nenhum tipo de trabalho para menores de 14 anos. A maioria, ou seja, 51,6% desses jovens trabalhadores, atuou como empregado doméstico e um percentual significativo de 35,5% trabalhou em atividade agrícola.³

Não bastasse o espetacular descaso à lei pelo simples fato de se atribuir trabalho a essa população mirim, quando a Constituição Federal expressamente o proíbe, a pesquisa mostra ainda que as crianças e adolescentes que trabalham recebem pouco ou até mesmo nada. Esses trabalhadores ganhavam, em média, menos que o salário mínimo. A média salarial foi de R\$ 269,00 mensais em 2008, contra R\$ 262,00 em 2007. Além disso, segundo o próprio Ministério do Trabalho, mais de 90% dos casos de trabalho infantil não são remunerados e entre 5 e 17

¹ A Pesquisa Nacional por Domicílio, realizada pelo IBGE, referente ao ano de 2008, foi divulgada em 18 de setembro de 2009.

² Dos dados apurados, extrai-se a seguinte síntese geral de um quadro comparativo da situação do trabalho infanto-juvenil nos anos de 2007 e 2008:

Faixa etária	Número de pessoas ocupadas em 2007	Número de pessoas ocupadas em 2008	Diminuição
5 a 17 anos	4,8 milhões	4,4 milhões	7,6%
5 a 13 anos	1,2 milhão	993 mil	19,2%
5 a 9 anos	158 mil	141 mil	10,7%
10 a 13 anos	1 milhão	852 mil	20,4%

³ In <http://www.noticias.uol.com.br/especiais/pnad/>, acessado em 20/09/2009.

anos o índice é de 32,3% nessa condição. Acrescente-se a isso que boa parte dessas crianças e adolescentes realizam dupla jornada, assumindo tarefas domésticas no próprio lar. De fato, a PNAD constata que 57,1% das pessoas ocupadas e com idade entre 5 e 17 anos também exercem afazeres domésticos. Por uma questão cultural, isso acontece principalmente entre as mulheres (83,3%). Acrescente-se que o trabalho doméstico, seja realizado para terceiros ou para a própria família, nem sempre é captado pelas estatísticas, vez que, realizando-se em domicílio privado, tende a escapar aos olhos das instituições de pesquisa. Embora em uma cadeia formal também seja possível ocultar a exploração do trabalho infanto-juvenil, o trabalho doméstico é ainda mais oculto. Não obstante, a própria PNAD apurou que apenas 9,7% dos empregados domésticos de 14 a 17 anos têm carteira de trabalho assinada.

O rendimento médio mensal domiciliar per capita das pessoas de 5 a 9 anos que trabalham atinge R\$ 186,00, ao passo que das pessoas entre 16 e 17 anos é de R\$ 394,00.

Tal panorama se verifica em tempos em que o ordenamento jurídico brasileiro, à luz da nova principiologia constitucionalista, busca dar proteção às crianças e adolescentes por meio de dispositivos da própria Constituição Federal, bem como de legislação especial, com destaque para o ECA e, na específica seara do trabalho, além da própria CLT que consagra o capítulo IV ao tema da proteção do trabalho do menor, é de se lembrar outros diplomas, como a Lei de Aprendizagem.

Os estudos sobre tais legislações ainda não lograram esgotar o manancial de questões a analisar, em assunto que contempla uma dramática questão social. O problema é grave e está a exigir um esforço amplo dos estudiosos para consolidar conhecimentos que melhor contribuam para uma correta compreensão do tema.

A questão é tanto mais complexa quanto tangencia a dimensão extremamente contraditória da condição do trabalho infanto-juvenil no presente modo de produção. Com isto, se quer lembrar o fato de que os níveis inaceitáveis de intensificação do trabalho individual, com repercussão notadamente deletéria

sobre a criança ou o jovem ainda em desenvolvimento, convivem com outro fato irrecusável: o de que o exercício do trabalho, a prática laboral – evidentemente que depurada do caráter alienante de que se reveste sob a forma capitalista - é a condição, por excelência, da formação geral do indivíduo. Somente pela via da integração no processo laboral se logra produzir, nos sujeitos, as condições reais de apropriação e/ou desenvolvimento do conjunto mais rico e mais denso de conhecimentos e habilidades, compatível com o grau contemporâneo de desenvolvimento das forças sociais.

O impasse se impõe, face às relações sociais de produção que, sob o capitalismo, conferem-lhe um conteúdo alienante. Sobre a completa subsunção do trabalhador ao capital, diz Coutinho, referindo-se à empresa atual:

A empresa é, também, o espaço no qual o indivíduo, exercendo funções específicas, dentro de uma estrutura hierárquica de poder e divisão do trabalho, deve se constituir enquanto sujeito, dando-lhe sustentação, um lugar de prova do seu corpo, além dos limites. Onde deveria proporcionar a auto-realização do trabalhador, é o campo da sua dominação, das punições e castigos, da hegemonia produzida pelo capital.⁴

É nessa condição de meio de existência e, ao mesmo tempo, de negação da vida, que o trabalho, sob a égide do capital, se impõe aos sujeitos. Essa contradição intrínseca ao trabalho nesta forma contemporânea se evidencia claramente no próprio texto constitucional, na medida em que, no título dedicado aos Direitos e Garantias Fundamentais, entre os direitos sociais acolhe, ao mesmo tempo, dispositivos que se entende excludentes, desde que se considere o caráter hominizador do trabalho, quais sejam:

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, **o trabalho**, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 7º: São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XXIII: **proibição** de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de 18 (dezoito) anos e **de qualquer trabalho a menores de 16 (dezesesseis) anos, salvo na**

⁴ COUTINHO, A. R. Poder punitivo Trabalhista, p. 74.

condição de aprendiz, a partir de 14 (quatorze) anos. (Grifos da autora)

Como se vê, o mesmo texto contém garantia e proibição do trabalho.

A contradição, entretanto, não se limita ao texto constitucional. Assim é que a Lei 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵, dispunha, na sua versão original, a proibição de “qualquer trabalho a menores de quatorze anos, *salvo na condição de aprendiz*”. Esse dispositivo foi revogado em decorrência da nova redação do inciso XXXIII do Art. 7º da Constituição Federal, estabelecendo a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito anos e *de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos*”. Não obstante a alteração etária, verifica-se em ambos os momentos a presença da idéia do trabalho como instância educativa, de sorte que os menores hão de ser protegidos dos efeitos negativos do trabalho, exceto quando estiverem na condição de ter que “aprender a trabalhar”. Deduz-se que a mera condição de aprendizagem realiza o portento de expurgar do trabalho todos os malefícios da alienação, podendo, portanto, incidir sobre menores de 16 e maiores de 14 anos. As razões, quer das proibições, quer das permissões para o trabalho não são expressas, resolvendo-se tudo por uma régua etária que, em si mesma, pouco diz.

É de se mencionar, ainda, a Lei no. 11.788/2008, que dispõe:

Art. 1º: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1o O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

⁵ O primeiro Código de Menores veio à luz, no Brasil, em 1927, como resultado de uma consolidação da legislação existente sobre o que se entendia, no âmbito jurídico, por “menor”. Na década de 70, sob o regime da ditadura militar, aprovou-se, por uma corporação de magistrados, um novo código que vigorou de 1979 a 1990, de cariz nitidamente criminalizador do menor. Em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, desenhando um novo cenário para os direitos de crianças e adolescentes já sob o espírito da nova Constituição Federal, na qual se definem desde já os marcos de atenção à criança e ao adolescente. Conforme VIANNA, *Direito Infante-Juvenil*, Teoria, Prática e Aspectos Multidisciplinares, passim.

Como se depreende, há aqui o claro entendimento do trabalho como dimensão constitutiva da formação do sujeito.

É de se destacar, entretanto, que a permissão para o trabalho na condição de aprendiz se encontra restringida pela presença de uma fiscalização da aprendizagem, seja na modalidade empresária, seja na modalidade escolar:

Art. 3º: O estágio, tanto na hipótese do § 1o do art. 2o desta Lei quanto na prevista no § 2o do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1o O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7o desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2o O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

Por tal razão, é lícito supor que os dispositivos legais mencionados se estribam na insuficiente idéia de que o caráter danoso do trabalho advém apenas de condições insalubres – tal como as prevê a lei – e de eventuais maus tratos impostos por superiores - patrões, supervisores, capatazes, etc. – a que os sujeitos estiverem submetidos. Não se avança na perspectiva de compreensão do processo de alienação inerente à produção capitalista, como se o trabalho, qualquer que fosse sua forma histórica, tivesse em si mesmo apenas influências benfazejas, correndo, as deletérias, por conta de distorções externas: a insalubridade do ambiente ou a maldade do empregador ou preposto no tratamento para com os subordinados.

Não bastasse a contradição entre educação e trabalho expressa nestas legislações mais relevantes, programas governamentais há que vêm no trabalho

o lócus privilegiado da *ressocialização* de adolescentes em conflito com a lei. A título de exemplo, cite-se, no Paraná, o Programa Aprendiz.

O Programa Estadual de Aprendizagem para o Adolescente em Conflito com a Lei – ou Programa Aprendiz – do governo do Estado do Paraná, criado pela Lei 15.200/06, resulta de um longo processo em que diversas instituições e órgãos do poder público se uniram para elaborar e propor uma alternativa de inclusão social aos adolescentes com idade entre quatorze e dezoito anos, submetidos a medidas sócio-educativas ou beneficiados pela remissão. Desde abril 2004, com efeito, vêm se desenvolvendo ações de inserção de adolescentes em conflito com a lei em programas de aprendizagem.

O objetivo do Programa – cujo embrião encontra-se no Projeto Super-Ação Integrada ou “Programa Adolescente Aprendiz” – contempla a inclusão social de adolescentes que estejam cumprindo alguma medida sócio-educativa em meio aberto, vale dizer, Liberdade Assistida, Prestação de Serviços Comunitários ou Semi-liberdade, em decorrência de ato infracional. Intenta criar, para esses adolescentes, oportunidade de ingresso no mercado de trabalho e, para tanto, propõe um processo de profissionalização na área administrativa, seja pela aprendizagem técnico-profissional garantida pela oferta de vagas de auxiliar administrativo-aprendiz, para contrato anual, nos órgãos da Administração Pública Estadual Direta, Autárquica e Fundacional e Empresas Públicas, seja pelo ingresso em cursos de qualificação, ofertados pela Secretaria de Estado da Educação, bem como pelo acompanhamento na escolarização regular. É função do Programa, portanto, integrar instituições sócio-educativas e órgãos da administração pública no esforço comum de proporcionar uma formação profissional aos adolescentes em conflito com a lei, acompanhando-os no desempenho laboral e em seus processos educacionais.

Vê-se, pois, que aquilo mesmo de que o Estado pretende proteger a criança e o adolescente é aqui reivindicado como panacéia para a delinquência juvenil.

A dificuldade de que padece a legislação para bem equacionar a íntima relação entre trabalho e formação humana advém, por um lado, do problema real de sofrimento e alienação inerentes à forma do trabalho na sociedade

contemporânea, negligenciado e tangenciado por meros critérios etários de limite de entrada para a esfera produtiva; por outro lado, da própria lógica do mercado de mão-de-obra, que oscila sob ritmos não regulares de incremento e enxugamento - onde incidem, ainda, escolhas que consideram vantagens e/ou desvantagens relativas à absorção de trabalhadores sob critérios de gênero e de idade.

Disto resulta que à oscilante lógica do mercado, que ora requer sangue infantil-juvenil, ora o despreza por pouco lucrativo, vai a legislação tentando adaptar-se, incorrendo em igual oscilação que se traduz na incoerência apontada: ora se abomina o trabalho, como indigno da criança e do adolescente, ora se o exalta como “corretivo” aos delinquentes que arrostando o sistema. Ora se faz a exaltação da escola, como “o” lugar das crianças e jovens, ora se faz a apologia do primeiro emprego, do estágio e congêneres.

Por fim, e no que, sobretudo, interessa a este trabalho, dita negligência implica em que, abandonando-se a compreensão da forma geral do trabalho sob a égide do capital e seus efeitos sobre os sujeitos, resta definir uma tentativa de preservação da própria reprodução da força de trabalho pela via de uma proteção de crianças e jovens, a partir do ralo critério da idade, que nada explica, mas garante o já referido movimento de oscilação. Afinal, a partir de um critério tão vago, fácil fica avançar ou recuar o indicador métrico para uns anos a mais, uns anos a menos.

Não se pode negar que o problema da incompatibilidade entre o trabalho e a formação é, sem sombra de dúvida, o de maior vulto na educação contemporânea. Não tem tido, entretanto, a atenção mais acurada dos pesquisadores. Não raro, se confunde a forma concreta de trabalho sob o capitalismo – o trabalho alienado - com a própria “natureza” do trabalho. A partir desse reducionismo, alguns abraçam sem restrições a idéia de uma formação orientada para o mercado de trabalho, desde tenra infância. Outros, absorvidos no tema da cidadania e sem ânimo para contestar as condições de produção que conformam o trabalho alienado, empenham-se numa cruzada de proteção, impermeável não só aos fatores danosos do trabalho, mas, na mesma medida, às

mais necessárias e benfazejas mediações que a vida e o desenvolvimento individuais requerem e que só se encontram na prática laboral.

Nesse passo, uma adequada compreensão das categorias infância e adolescência, largamente utilizadas na legislação pertinente ao trabalho do menor sob o magro critério da faixa etária, assume relevância considerável.

Com efeito, somente a partir da compreensão do processo histórico de construção dessas categorias é possível incrementar análises mais consistentes que, no manejo do tema, não incorram em apreensão reducionista do trabalho que o tomam independentemente das relações sociais para afirmá-lo ora como dotado de absoluta positividade, ora para nele reconhecer uma “natureza” absolutamente abominável. Em síntese, impõe-se não dissociar a crítica ao trabalho alienado e o papel do trabalho como princípio educativo, nos termos ressaltados por Gramsci⁶.

Daí porque, pretende-se justificada a presente monografia, em que se objetiva apreender a conformação histórica das categorias criança e adolescente, exaustivamente utilizadas na legislação pertinente ao trabalho do menor, como uma alternativa à sua fixação a partir de critérios principalmente etários.

Entende-se que para melhor compreensão de dispositivos legais que se valem do conceito de criança e adolescente – fulcrais no debate sobre o trabalho infanto-juvenil - impõe-se uma investigação sobre o processo que, no curso da história, faz emergir tais categorias. O entendimento das razões históricas de distinção mais rigorosa da infância e da adolescência pode fornecer elementos que, ao indicarem sua relação com o processo de trabalho, indiquem também vertentes de pesquisa relevantes para o enfrentamento da citada incompatibilidade entre educação e trabalho.

⁶ Ver, a respeito, GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. Esta temática, não obstante a pertinência ao tema em pauta, não será aqui desenvolvida, em razão dos limites do trabalho monográfico, preferindo-se avançar para as determinações históricas das categorias infância e adolescência.

A partir dessa premissa, a presente monografia objetiva desenvolver um estudo inicial sobre a emergência das categorias infância e adolescência, sem a pretensão de esgotar o tema.

Estabelece-se, como hipótese orientadora, a idéia de que, diferentemente do que postulam as teorizações mais reiteradas sobre as razões de emergência daquelas categorias na modernidade, elas decorrem de embates sociais que convulsionam a base produtiva da nova sociedade e se expressam na forma das leis fabris que vêm à luz no século XIX.

O trabalho, apoiado exclusivamente no estudo bibliográfico, estrutura-se, metodologicamente em uma perspectiva materialista, adotando a idéia de que a “verdade” é, nas sociedades classistas, expressão de uma necessidade político-política demandada pelas condições materiais em que se encontram as classes sociais historicamente situadas.

Nessa linha, na abordagem sobre as teorizações relativas às noções de infância e adolescência, tratando-se de objeto afeto às relações humanas, cuida-se de não carrear a investigação pela via do pressuposto de uma pretensa “natureza humana”, dado que tal via, apoiando-se no Espírito, desemboca no idealismo, que se quer evitar; apoiando-se em “leis da matéria” descamba para o materialismo vulgar, de cunho biologicista.

O percurso que se impõe é o da compreensão dos fenômenos humanos por meio de sua constituição histórica, na perspectiva da dialética materialista. Tal instrumental teórico-metodológico permite enfrentar as armadilhas da abstração decorrentes do processo de categorização, como preleciona Lucien Sève:

Em que consiste a *armadilha* da abstração? No fato de que a utilização de um *conceito* geral (por exemplo “o homem”) para designar um conjunto de objetos particulares (neste caso, “os indivíduos humanos”), a utilização tão constante que parece justificar-se a si própria e expressar a *lógica* mais indiscutível, induz subrepticamente, se não se está atento, conseqüências *teóricas* capitais e completamente infundadas. Com efeito, ao abstrair o conceito (o homem) a partir de objetos particulares *tal como eles existem* (os indivíduos), *já* se aceitou a via que conduz, salvo sobressalto crítico, a atribuir as propriedades gerais que designam o conceito (as “propriedades do homem”) aos objetos *em si mesmos* que

são os pontos de partida da abstração (neste caso, aos indivíduos *tomados isoladamente*).⁷

E prossegue, em síntese esclarecedora:

Em outras palavras, admite-se, mesmo antes de qualquer reflexão explícita sobre o problema da “natureza humana”, que estas propriedades (aquilo que a filosofia chama classicamente de essência) existiriam nos indivíduos isolados, que elas lhes seriam inerentes, que elas expressariam sua *natureza*. Eis porque não somente enunciados “filosóficos” como “o homem não possui essência”, mas também asserções de aparência puramente científica como “o homem é um fabricante de instrumentos” ou “um sujeito relacional” ou “um ser de desejo” comportam *em sua forma lógica* (“o homem é...”) o risco de uma aceitação despercebida e, por isso mesmo, terrível, de todo o naturalismo antropológico, pois levá-las ao pé da letra significa admitir que a *humanidade* (o “ser-homem”) se identifica *essencialmente aos indivíduos humanos* considerados em seus traços gerais, e que portanto *na forma da individualidade* – isto é, no terreno *psicológico* – que é preciso colocar todos os problemas fundamentais das ciências humanas e buscar sua solução.⁸

No que tange às leis fabris – que se situam no campo dos direitos sociais –, empregou-se, mais especificamente, o esquema teórico exposto por Saes para o trato dos chamados direitos sociais⁹.

No desenvolvimento de seu esquema, primeiramente, o autor expõe sua concepção de direitos sociais, desenvolvendo a distinção entre os direitos sociais e as liberdades civis. Quanto aos direitos civis, pela forma-sujeito de direito, que vigora na sociedade capitalista, o Estado converte todos os homens – independentemente de classe – em pessoas capazes de praticar atos de vontade. Essa figura jurídica é elemento essencial do modo de produção capitalista, corporificando-se em direitos civis ou liberdades fundamentais de ir e vir, de movimentar-se, de assinar contratos. Sem essas liberdades, não se poderia estabelecer o assalariamento como forma específica de relação de exploração

⁷ SÈVE, Lucien. *Psicanálise e Materialismo Histórico*, p. 189.

⁸ Idem, *ibidem*.

⁹ Embora o autor desenvolva esse esquema para realizar uma análise dos direitos sociais e transição para o capitalismo, no caso específico da primeira república brasileira, entende-se que ele tem validade para o estudo aqui desenvolvido.

capitalista de trabalho, “forma de uma relação entre partes contratantes igualmente dotadas da capacidade de praticar atos de vontade”¹⁰.

Os direitos sociais, por sua vez, consistem “na projeção da forma-sujeito de direito numa outra esfera, distinta da esfera do mercado de trabalho: a esfera da reprodução da força de trabalho”¹¹.

Nessa moldura, o autor conclui que enquanto as liberdades civis configuram elementos essenciais do modo de produção capitalista, os direitos sociais, “não obstante a relevância que possam ter para os trabalhadores em uma sociedade capitalista concreta”¹², não o são. Explica, porém, que tal característica dos direitos sociais não significa que qualquer ação de proteção à reprodução da força de trabalho seja desnecessária à reprodução ampliada do capitalismo. Não sendo essencial, mas necessária para o resguardo mínimo da reprodução da força de trabalho, essa ação não tem obrigatoriamente de assumir a forma da atribuição, por parte do Estado, de direitos aos trabalhadores, podendo mesmo ser implementada individualmente pelas empresas capitalistas¹³ ou por políticas filantrópicas privadas¹⁴.

Observa-se, assim, que os direitos sociais não afloram como decorrência natural dos direitos civis ou liberdades civis elementares. Ainda que as liberdades civis possam ter servido de apoio para a reivindicação de direitos sociais, estes só emergem num processo de luta entre capital e trabalho, em que não raro tais aspirações são vistas pelo capitalista como “violação ou deformação dos direitos civis”¹⁵.

¹⁰ SAES. Décio. *Direitos Sociais e Transição para o Capitalismo: o Caso da Primeira República Brasileira* (1889-1930), p. 26.

¹¹ Idem, *ibidem*.

¹² Idem, p. 27.

¹³ Idem, p. 25.

¹⁴ Idem, *passim*.

¹⁵ Idem, p. 26.

Por esta razão, o autor aponta a inconveniência de se considerar a conquista de direitos sociais como “uma etapa necessária e irreversível da evolução política de qualquer sociedade capitalista”¹⁶.

Num segundo momento, o autor discute o caráter universal, ou não, das prerrogativas albergadas nos direitos sociais, para concluir que as teorizações que postulam uma tendência universalista desses direitos têm o vício de focar exclusivamente a forma-sujeito de direito que se exprime no plano jurídico constitucional¹⁷, deixando sistematicamente de analisar “o processo de corporificação da forma-sujeito de direito em prerrogativas concretas: corporificação essa que ocorre por intermédio da criação de uma legislação ordinária”¹⁸.

Com efeito, concretamente o que se verifica é uma tendência a atribuir direitos sociais a grupos específicos, e não ao conjunto dos trabalhadores, embora, como lembra Saes, “a homogeneização relativa das prerrogativas sociais dos diferentes segmentos das classes trabalhadoras é teoricamente possível, pois em si mesma ela não traria um risco econômico absoluto ao capitalismo”¹⁹. Destarte, uma possível homogeneização não pode ser tomada como tendência irreversível, “nem mesmo como a tendência dominante na evolução dos direitos sociais em qualquer formação capitalista”²⁰.

A razão está em que “a distribuição de direitos sociais aos diversos segmentos das classes trabalhadoras é condicionada permanentemente pela diferente importância estratégica dos pontos de vista econômico e político, de cada segmento das classes trabalhadoras para a fração capitalista hegemônica,

¹⁶ Idem, ibidem.

¹⁷ Sobre o plano constitucional, tido como o plano jurídico “supremo”, o autor faz ressalva fundamental, mitigadora do atual entusiasmo pelo novo constitucionalismo, que se entende pertinente registrar: “o plano constitucional é o plano jurídico supremo tão somente para a ideologia jurídica constitucional-liberal que habitualmente predomina no seio do aparelho de Estado capitalista e também se impõe às classes sociais de qualquer formação social capitalista. A uma sociologia crítica das formas jurídicas incumbe destruir essa ilusão, evidenciando que é no direito privado, e não do direito constitucional, que se encontram definidas, autorizadas e legitimadas as relações sócio-econômicas vigentes numa formação social qualquer.” Idem, p. 27.

¹⁸ Idem, p. 28.

¹⁹ Idem, p. 28.

²⁰ Idem, ibidem.

bem como pela capacidade de luta diferenciada que caracteriza os diversos segmentos das classes trabalhadoras”²¹.

Exposto o conceito de direitos sociais, Saes passa a desenvolver argumentos de sustentação a um esquema teórico para a análise da evolução dos direitos sociais numa sociedade capitalista. Inicia pela análise crítica das proposições de Santos (1979), O’Connor (1977) e Jeammaud (1984).

Os primeiros propõem um sistema explicativo binário: Santos, apoiado na alternância de exigências da acumulação de capital e de exigências de equidade; O’Connor, na contradição permanente entre acumulação e legitimação. O problema, em ambos os casos, é o caráter excessivamente genérico e abstrato das categorias em jogo.

Jeammaud, por seu turno, postula a existência de uma relação entre a legislação do trabalho e as fases do capitalismo. A partir dessa relação, propõe três etapas evolutivas para a legislação relativa ao trabalho assalariado:

Na fase da acumulação primitiva, implantar-se-ia uma legislação abertamente repressiva, destinada a propiciar, pela via coercitiva, força de trabalho aos capitalistas emergentes. Na fase do capitalismo liberal, implantar-se-ia um liberalismo contratual integral. E numa fase posterior (supostamente a do capitalismo monopolista), instaurar-se-ia um direito próprio ao trabalho assalariado, destinado a proteger a força de trabalho contra uma exploração intensa demais, perigosa para a própria sobrevivência do capitalismo.²²

A positividade do esquema analítico de Jeammaud é a introdução das fases do capitalismo como fator explicativo. Mas, ainda aqui o problema é o caráter demasiado genérico e abstrato da caracterização das fases propostas, onde cada uma corresponderia a uma exigência econômica específica do Capital em geral.

Na lição de Saes,

As exigências econômicas do capital, em cada fase do desenvolvimento capitalista são na verdade exigências econômicas específicas das diferentes frações capitalistas (comercial, industrial, bancária, financeira).

²¹ *Idem.* *ibidem*

²² *Idem.* p. 30.

E como tais exigências econômicas são diferenciadas, elas deságuam numa luta incessante entre as frações capitalistas pela conquista da hegemonia política no seio das classes dominantes²³.

Por outro lado, também:

as exigências econômicas do capital também se manifestam a cada fase do desenvolvimento capitalista, como necessidades específicas das classes trabalhadoras quanto à reprodução de sua força de trabalho. Tais exigências também se encontram portanto, em última instância, por trás das lutas populares pela melhoria das condições de trabalho, vida e consumo das classes trabalhadoras. E a presença dessas classes sociais no terreno da ação reivindicatória potencia a intervenção, na luta ideológica, de grupos sociais intermediários, como a classe média.²⁴

Após essa análise, Saes enfim apresenta seu próprio esquema de análise da evolução dos direitos sociais numa formação social qualquer, nestes termos:

A configuração do desenvolvimento capitalista, numa formação social determinada, implica: a) lutas pela hegemonia política no seio das classes dominantes; b) lutas populares pela melhoria das condições de trabalho, vida e consumo das massas; c) a intervenção ideológica de grupos sociais intermediários (frequentemente representados por alguma categoria profissional específica, como a burocracia estatal, ou por um segmento burocrático específico, como a média burocracia). E é das lutas travadas nesses três níveis que resulta a instauração de direitos sociais.²⁵

À luz dessa teorização, procurou-se considerar as forças em jogo no processo constitutivo das leis fabris, quais sejam: a luta proletária pela diminuição da exploração sobre as crianças e os jovens; as manifestações de ordem moral dos segmentos ditos humanitários vinculados às classes médias; finalmente, os setores capitalistas que, à altura, já se encontram em um momento mais consolidado da exploração capitalista e, desse mirante, conseguem apreender os problemas que poderão decorrer da dizimação do exército de reserva e buscam hegemonizar sua posição de defesa de uma legislação o mais universal possível, dada a exigência de manutenção de níveis adequados de segurança jurídica para o embate concorrencial entre os proprietários de fábricas.

²³ Idem, ibidem.

²⁴ Idem, ibidem.

²⁵ Idem, p. 31.

No aspecto formal, foram seguidas as orientações do ilustre professor Eduardo Oliveira Leite²⁶.

A monografia encontra-se estruturada em 3 capítulos. No primeiro, se buscou expor os elementos mais marcantes das teorias atuais existentes sobre a construção da idéia de criança e adolescente. No segundo, tratou-se de trazer à temática o papel da luta de classes e das leis fabris na construção dessas categorias. No terceiro, buscou-se esclarecer a noção de classe nos sistemas públicos de ensino, intentando-se superar a confusão entre classe e série. Estas observações permitem relativizar, ao menos, a afirmação costumeiramente aceita de que a necessidade de classificar os educandos nas respectivas séries foi determinante para a emergência das categorias em estudo.

²⁶ LEITE, Eduardo de oliveira. *A Monografia Jurídica*.

CAPÍTULO I

TEORIZAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDÉIA DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A questão das “idades da vida”²⁷ perpassa a história humana, traduzindo-se em distintas práticas de iniciação, ritos de passagem, modalidades de formação, ou simplesmente em mudança no grau de inserção em certas atividades essenciais do grupo.

Embora a referência para a demarcação dessas fases seja, via de regra, a idade, é evidente que, por traz desse marco, o que é determinante, em última análise, é a capacidade²⁸ – física e psíquica²⁹ - de desempenhar determinadas práticas e funções sociais, ligadas à reprodução da vida. Entre tais práticas destacam-se as atividades produtivas de todo gênero – desde as formas mais primitivas como a coleta e a caça, até as formas mais complexas que se enquadram nas condições contemporâneas de produção - e a reprodução da espécie, o que implica a capacidade de gerar, de sustentar, de proteger e formar os filhos até sua própria autonomia.

Considerando que tais funções e práticas se transformam – mesmo substancialmente - de época para época, de sociedade para sociedade e, inclusive, no interior de uma mesma sociedade em relação a distintos grupos sociais, é compreensível que tais fases apresentem diferenças quanto à precisão de idade e, mesmo, quanto à relevância atribuída a certa fase em um ou outro contexto concreto.

²⁷ Título do primeiro capítulo da obra referencial de Philippe Ariès, *História Social da Criança e da Família*.

²⁸ Não se trata, aqui, de capacidade jurídica.

²⁹ Sob a esfera psíquica consideramos todas as condições não físicas, tais como intelectual, moral, emocional.

Na literatura atinente à história da educação³⁰, registra-se que, nas sociedades anteriores à emergência do capitalismo, a observância de diferentes faixas etárias apóia-se nas condições de participação efetiva nas funções sociais, ou seja, nas práticas produtivas e políticas. A capacidade – física e psíquica - de arcar com tarefas e atribuições impostas pelo grupo é o elemento decisivo na percepção das fases da vida. Assim, essas fases não são tomadas como objeto de preocupação, em si mesmas. Tendo como referência a condição adulta, tais etapas servem como indicativos para a atribuição de tarefas e funções. Em outros termos, é o grau de dependência que determina as “idades da vida”.

Em regra, por volta dos sete anos de idade a criança atinge um patamar significativo de desenvolvimento, ao qual corresponde relevante grau de autonomia, comparativamente aos primeiros anos de existência. Esta é, provavelmente, a explicação mais acertada para o fato de essa idade representar um marco do desenvolvimento dos sujeitos, presente em todas as épocas históricas.

Nas sociedades primitivas, por exemplo, por volta dos sete anos de idade atribuía-se à criança a responsabilidade de contribuir para o sustento do grupo. O menino passava, então, a participar das atividades dos mais velhos, completando sua formação até ele próprio atingir a idade adulta. Nessa fase, a convivência intensa com todos os membros do grupo, facultando a observação e a imitação das práticas dos adultos, realizava o aprendizado necessário à conformação de sua própria adultidade, conforme ensina Ponce:

Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Até os 7 anos, idade a partir da qual já deviam viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida das suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. *A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente.* Mercê de uma insensível e espontânea assimilação do seu meio ambiente, a criança ia pouco a pouco se amoldando aos padrões reverenciados pelo grupo. A convivência diária que mantinha

³⁰ ARIÈS (1981), CAMBI (1999), MANACORDA (2006), MESSER (1935), MONROE (1983), PONCE 1985), MARROU (1975) entre outros.

com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores (grifo do autor).³¹

Sobre sua indistinção relativamente aos adultos, o autor esclarece que “As crianças se educavam tomando parte nas funções da coletividade. E, porque tomavam parte nas funções sociais, elas se mantinham, não obstante as diferenças naturais, no mesmo nível que os adultos³²”.

Na Antiguidade e no Medievo, épocas já marcadas pela divisão da sociedade em classes distintas e antagônicas, os processos educativos se distinguem, consoante a classe a que pertencem os educandos. Os filhos das classes subordinadas educavam-se pela inserção em tenra idade, nas atividades laborais e culturais dos adultos. Dessa inserção resultava uma educação espontânea, fundada na prática, para a qual a idade tinha pouca importância após os anos iniciais de vida – por volta dos sete anos - marcados por absoluta dependência dos cuidados de um adulto³³.

Quanto à educação dos filhos das classes dirigentes, tratava-se de educação distinta, evidentemente, orientada para a formação de um outro tipo de adulto. Entretanto, também aqui as idades são de pouca relevância, não sendo a infância objeto de muitos cuidados. Não obstante, a idade de sete anos é referida como um marco distintivo entre maior ou menor dependência-independência.

Na Antiguidade, ao lado do aparecimento de uma opressiva subordinação a que são submetidos a mulher e os filhos, registra-se uma indiferença em relação à infância. Na lição de Cambi:

A infância não é valorizada em toda a cultura antiga: é uma idade de passagem, ameaçada por doenças, incerta nos seus sucessos; sobre ela, portanto, se faz um mínimo investimento afetivo, como salientou Ariès para as sociedades tradicionais em geral. A infância cresce em casa, controlada pelo “medo do pai”, atemorizada por figuras míticas semelhantes às bruxas (as Lârnias, em Roma), gratificada com brinquedos (pense-se nas bonecas) e entretida com jogos (bolas, aros, armas rudimentares), mas sempre colocada à margem da vida social. Ou então por esta brutalmente corrompida, submetida à violência, a estupro, a trabalho, até a sacrifícios rituais. O menino – em toda a Antiguidade e

³¹ PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*, p.18.

³² *Idem*, p.19

³³ Conforme PONCE (1985) e MANACORDA (2006).

na Grécia também – é um “marginal” e como tal é violentado e explorado sob vários aspectos, mesmo se gradualmente – a partir dos sete anos, em geral – é inserido em instituições públicas e sociais que lhe concedem uma identidade, lhe indicam uma função e exercem sobre ele também uma proteção.³⁴

Porém, aqui também a idade de sete anos marca um momento importante de transição. O mesmo autor lembra que em Esparta, aos sete anos, os meninos eram retirados de suas famílias e submetidos a uma “formação de tipo militar, que deveria favorecer a aquisição da força e da coragem”³⁵.

O mesmo registro encontramos em Ponce: “Aos sete anos, o Estado apoderava-se do jovem espartano e não mais abria mão dele. De fato, até aos quarenta e cinco anos pertencia ao exército ativo, e até aos sessenta à reserva”.³⁶

Em Roma, destaca-se em primeiro plano a função educadora do pai, que conduz o filho na transição da infância à condição adulta, transmitindo-lhe seus conhecimentos e introduzindo-o nos exercícios físicos militares. Manacorda registra que:

Após os sete anos a criança passava mais diretamente sob a tutela do pai, do qual aprendia, se já não tivesse aprendido com a mãe, os primeiros rudimentos do saber e as tradições familiares e pátrias, dos quais era especialmente treinada nas exercitações físicas e militares.³⁷

Do período medieval, Ariès recolhe um texto em que as idades correspondem aos planetas, em número de 7, de modo que as “idades da vida” se contam de sete em sete anos. Sobre a primeira idade, diz o texto:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança) que quer dizer não-falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino.³⁸

³⁴ CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*, pp. 81-82.

³⁵ Idem, p. 83.

³⁶ PONCE, op. cit., p. 40

³⁷ MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade a nossos dias*, p. 76.

³⁸ *Le Grand Propriétaire de toutes choses*, Livro VI, in ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*, p. 6.

Conclui-se – e é de se destacar, para os fins deste trabalho – que, até a feudalidade, o relevante no que tange as “idades da vida” consiste em distinguir a condição de alta dependência, ou seja, a criança até os sete anos de idade, e a condição adulta, de plena autonomia. Assim, o que regula as “idades da vida” nas sociedades pré-capitalistas, é, de um lado, o grau de dependência dos sujeitos e, de outro, a sua capacidade de suportar os encargos e obrigações que a reprodução social da comunidade lhes impõe. Nesse sentido, o fim do período marcado pela maior dependência – a idade aproximada de sete anos – configura o momento de transição mais marcante, não se apresentando a necessidade material de maior rigor na distinção de quaisquer outras fases de desenvolvimento.

Como lembra Becker (1985):

O fenômeno da puberdade provavelmente nos acompanha desde os primórdios do ser humano. Já não se pode dizer o mesmo do fenômeno da adolescência, nem da importância que a sociedade lhe dá. O conceito de adolescência, como ele é hoje considerado, é bastante recente. Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. Nas escolas Jesuíticas, garotos de 13 a 15 Anos eram chamados indistintamente de crianças ou adolescentes. A noção do limite da infância estava mais ligado à dependência do indivíduo do que à puberdade.³⁹

As profundas transformações por que passa a sociedade vão fazer com que não só se estabeleça firmemente uma distinção entre infância e idade adulta, como também a própria infância se divide, dando origem a outras fases de desenvolvimento. A adolescência toma assento na temática das “idades da vida”.

1.1 Teorias predominantes sobre a adolescência: crise e disciplinamento

As primeiras teorizações sobre a adolescência são desenvolvidas já nos albores do século XX, mas ainda nos marcos do positivismo científico do século XIX. Quem dela se ocupa é a medicina higienista, sob o enfoque da eugenia⁴⁰.

³⁹ BECKER. *O que é adolescência*, pp. 57 – 58.

⁴⁰ Cabe lembrar a presença dos postulados eugenistas no Direito, mormente no Direito Penal, graças à influência das teorizações de Ferri, Lombroso e Garofalo.

O projeto higienista se orienta por um ideal de adulto - depurado de quaisquer formas de degradação física e moral - que haveria de ser forjado graças a um severo controle da infância e da adolescência.

Essas fases da vida colocam-se, assim, sob o foco de numerosos estudos que constroem uma compreensão do adolescente marcada por uma idéia de crise. O adolescente é visto como um ser biológica e psicologicamente em transição das peias dos instintos irracionais para a forma adulta, já então dotada das luzes da razão. Como uma expressão do instinto, a sexualidade tornou-se o foco de problematização dos especialistas, assumindo um duplo caráter: de um lado, manifestação de bestialidade e, de outro, fonte de vida. O adolescente que emerge da visão médica é um ser em crise, rebelde; nem adulto, nem criança; incapaz de um controle adequado de seus impulsos, mas em quem a sexualidade aflora sensivelmente⁴¹. O caráter decisivo desse momento requeria que essa fase fosse rigorosamente vigiada e, ao mesmo tempo, se submetessem os jovens a um conjunto de atividades orientadas para uma formação conforme os ideais da época.

Uma tal concepção fundava-se em um ponto de vista naturalista, em que as leis biológicas constituíam o elemento determinante por excelência.

Na moldura de uma crítica a tais postulados, as teorias hoje predominantes postulam uma dimensão histórico-sociológica das fases da vida. Dentro desta linha, cujo referencial encontra-se em Ariès, observa-se uma tendência geral de considerar a infância e a adolescência como um acontecimento datado, resultante de uma “invenção” histórica. Dita invenção funda-se na emergência de um “sentimento” acerca da adolescência⁴². Esse sentimento fundador da infância e da adolescência decorre de múltiplos fatores, sobressaindo-se, entre eles, por um lado, a diminuição do índice de mortalidade infantil – o que estimularia os pais a desenvolver o sentimento de afeto pelos

⁴¹ BARRÁN, J. P. *El Adolescente, uma Creación de la Modernidad?*.

⁴² Irineu Colombo expressa-se nestes termos: “A partir do século XVI começaram a aparecer sentimentos novos em relação à criança. O primeiro sentimento de infância está ligado à graça, à gentileza, à ingenuidade da criança, fonte de distração e encanto do adulto, sentimento chamado por Ariès de ‘paparicação’, em que as pessoas admitiam sentir o prazer e a afeição pela graciosidade infantil”. COLOMBO, Irineu. *Adolescência Infratora Paranaense: História, Perfil e Prática Discursiva*, p.27.

pequenos – e, por outro lado, o adensamento de processos disciplinares, exercidos pelas mais diversas instituições sociais da época - com relevante papel atribuído à escola -, como resposta, no entendimento desses autores, a uma necessidade histórica de contínuo investimento físico, pedagógico e moral com o intuito de produzir o adulto “ideal”⁴³.

Nessa orientação, para Reis e Zioni, a adolescência é conformada pela escola e pelo exército e é da observação dessas duas instituições que emerge a adolescência como nova realidade psicológica.⁴⁴

Maria Rita César⁴⁵ apóia-se em Foucault para demonstrar que o tema da adolescência emerge de novas formas de poder, instauradas pelas novas relações sociais. Essas relações de poder transcendem relações políticas e econômicas e adentram as novas instituições sociais, tais como a própria família, a fábrica, a escola, o hospital e a prisão. No interior dessas instituições, o poder disciplinar atua – articulado à vigilância e ao exame - sobre o corpo individualizado, forjando-o conforme as necessidades de precisão dos movimentos requeridos pelas atividades humanas⁴⁶. Por outro lado, o Estado conforma e concentra uma outra forma de poder - o biopoder –, exercido sobre a forma de política estatal, que incide já não sobre o corpo individualizado, mas sobre o corpo da população, cuja vida busca administrar⁴⁷. Nos marcos dessa sociedade disciplinar⁴⁸, uma forma de controle realiza-se pelo Estado médico-higienista e pela polícia pedagógica, imbuídos da idéia de fortalecimento corporal e moral dos jovens. No entendimento de César,

Ao empregar seus métodos intervencionistas e normatizadores visando uma melhoria da qualidade de vida da população, a medicina européia não se limitou apenas à restrita célula familiar, mas alcançou também as instituições educacionais e correcionais, fundamentais para a

⁴³ WALKERDINE in CESAR, Maria Rita de Assis. *A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico*, P. 166.

⁴⁴ REIS, O. A. e ZIONI, F. O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Rev. Saúde Pública*. Dez. 1993, v. 27, n. 6, p. 472-477.

⁴⁵ CÉSAR, M. R. A., op. cit.

⁴⁶ FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*.

⁴⁷ FOUCAULT, M. *Em defesa da Sociedade*.

⁴⁸ Sobre o disciplinamento como uma condição inerente à organização da sociedade nos marcos da lógica mercantil, ver, por todos, COUTINHO, A; R., op. cit.

caracterização da adolescência. Da mesma forma que a invenção da família foi concomitante à problematização da infância pela ciência, a reorganização das instituições escolar e correcional, por meio das políticas médicas, foi fundamental para a posterior invenção da adolescência pela psicopedagogia.⁴⁹

Ariès, por seu turno, constata que o colégio tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral e observa que há uma correlação entre a evolução da instituição escolar e a evolução do sentimento das idades e da infância. Diz, a respeito, que “no início o senso comum aceitava sem dificuldade a mistura das idades” mas “chegou um momento em que surgiu uma repugnância nesse sentido”.⁵⁰

Essa repugnância, na leitura de Ariès, foi sendo construída ao passo em que se estabeleciam as classes escolares a partir do critério de idade:

No início do século XVII, a classe não possuía a homogeneidade demográfica que a caracteriza desde o fim do século XIX, embora se aproximasse constantemente dela. As classes escolares que se haviam formado por razões não demográficas serviriam gradualmente para enquadrar categorias de idades, não previstas de início. Existia, portanto, uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades, despercebida porque estranha os (sic) hábitos mais comuns. (...) O período da segunda infância-adolescência foi distinguido graças ao estabelecimento progressivo e tardio de uma relação entre a idade e a classe escolar. Durante muito tempo, no século XVI e até mesmo no século XVII, essa relação foi muito incerta.⁵¹

O autor é taxativo quanto ao papel das classes escolares na conformação da categoria da adolescência, como se depreende da afirmação: “Sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhes demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares”.⁵²

A mesma posição encontra-se em Becker:

Com a ascensão da burguesia como classe dominante, houve mudanças na estrutura escolar, surgindo a formação primária e secundária. Assim

⁴⁹ CÉSAR, M. R. A., op. cit., pp. 43-44.

⁵⁰ ARIÈS, P., op. cit., p. 110.

⁵¹ ARIÈS, op. cit., p. 112

⁵² ARIÈS, P., op. cit., p. 115.

se estabeleceu gradativamente uma relação entre idade e classe escolar, e a adolescência passou a ser melhor distinguida⁵³.

Todavia, ao papel da escola os autores juntam outros fenômenos relevantes para a construção da idéia de adolescência. Esses fenômenos coincidem num aspecto: a preocupação da sociedade com as práticas rebeldes dos jovens, bem como os meios e dificuldades de seu controle.

1.2. Uma pitada de concretude: a explicação pela criminalidade

Um outro elemento, portanto, – a percepção dos determinantes sociais na criminalidade juvenil - é acrescido à história da construção da idéia de infância e adolescência, quando, nos Estados Unidos da América, o estado de Illinois aprova, em 1899, uma lei com profundas implicações para a juventude americana: trata-se da Lei do Juizado de Menores, que regulamenta o tratamento e o controle de crianças dependentes, negligenciadas e delinqüentes. Nos termos dessa lei define-se delinqüente como a criança com menos de 16 anos que violasse qualquer lei do estado ou da cidade ou postura municipal. A mesma lei autorizava a instituição de um tribunal juvenil, especializado no trato dos conflitos que envolvessem os adolescentes. Tal medida constitui, na interpretação de Jon Savage (2009), “um passo crucial na construção da adolescência como um estágio de vida distinto”⁵⁴.

Resultado de um percurso de luta que tem à frente organizações como o Hull House e Chicago Women's Club, o tribunal fundamenta-se em uma nova visão sobre a delinqüência juvenil: afastando-se da perspectiva determinista e puramente punitiva, característica da sociologia criminalista da época, postula, ao

⁵³ BECKER, op. cit., p. 58.

⁵⁴ SAVAGE, Jon. *A Criação da Juventude*: como o conceito de Teenage revolucionou o século XX, p. 14. Jornalista e escritor, Savage, não obstante situar-se fora dos círculos acadêmicos, realiza uma exaustiva investigação – fundada em rica documentação - e oferece uma elaborada interpretação sobre o aparecimento do conceito de adolescência. Ao buscar entender o *teenage*, encontra-se diante do desafio de perscrutar sua pré-história. O resultado desse trabalho toma a forma de um livro que “conta a história da tentativa, por dois continentes diferentes, por mais de meio século, de conceitualizar, definir e controlar a adolescência”.

contrário, o entendimento de que essa delinquência decorria das más condições sociais em que esses jovens cresciam.

Assim, na leitura de Savage (2009) a necessidade de interpretar os anseios juvenis nasce do reconhecimento da delinquência juvenil como um grave problema social, agravado certamente pelas vicissitudes dos imigrantes na América, a não aceitação, pelos jovens, da condição de proletários, o surto de oferta de empregos para jovens entre 14 a 18 anos, o surgimento da indústria do sonho e do desejo (economia do sonho, economia do desejo), como condições para a emergência de gangues e grupos rebeldes, transgressores, delinquentes.

A idéia do Tribunal intentava enfrentar, por um lado, a prática comum de reunir jovens e adultos nas prisões, colocando indivíduos ainda infantes em estreita convivência até com os mais violentos criminosos, encontrava ressonâncias negativas no seio de importantes setores da sociedade, sobretudo pela ineficácia das medidas no controle da criminalidade. Por outro, a ambigüidade da legislação relativa aos jovens: se, por um lado, o direito civil enquadrava como crianças os sujeitos com até 21 anos de idade, nada impedia, no campo do direito penal, se admitisse que esses mesmos sujeitos fossem encaminhados ao sistema prisional e, portanto, tratados como adultos.

Neste quadro, o problema da precocidade juvenil põe em xeque as definições de idade então vigentes. Como esclarece Savage:

Com a precocidade juvenil identificada como o principal problema, as definições de idade existentes tinham se tornado inadequadas para lidar com as complexidades da vida na cidade. Visando proteger os infratores mais jovens de criminosos empedernidos, o Ato do Juizado de Menores oferecia um ponto de corte entre a infância e a idade adulta. Iniciava também uma abordagem flexível e preventiva ao tratamento da delinquência.⁵⁵

É evidente que, ao lado dos aspectos positivos, mormente quanto ao esforço de proteção da criança, ressalta o intento de, pelo estratagema da divisão da infância em outras fases intermediárias, realizar o interesse de permitir a responsabilização criminal a partir de uma certa faixa etária. Para esta última

⁵⁵ SAVAGE, op. cit. p. 80.

finalidade, é de todo inadequado considerar criança um jovem de 16 anos. É o que reconhece Savage (2009), ao afirmar que:

Nos fins dos anos 1890, as autoridades estavam buscando ativamente encurralar a juventude americana. Fossem as gangues urbanas selvagens, os jovens assassinos monomaniacos ou a simples incidência de delinquência juvenil, a questão do controle tinha se tornado premente⁵⁶.

Ao lado das medidas judiciais, desenvolvia-se uma estratégia de atenção positiva, fulcrada no incentivo ao ingresso e permanência na escola, como forma, inclusive, de retardar seu ingresso na vida adulta.

Essas significativas mudanças, todavia, não tinham, ainda, produzido um conceito que distinguisse os sujeitos:

Durante o século XIX, a puberdade não era considerada uma fase distinta da vida. Embora os homens alcançassem a idade adulta ao entrar no mundo do trabalho, do exército ou do casamento, o tempo passado para alcançar essa meta variava. (...) Esse período sem nome era reconhecido como um tempo de flutuação, até de “semi-dependência”: se era chamado de alguma coisa, era de “juventude”.⁵⁷

Entretanto, em uma conferência que proferiu no American Institute of Instruction, em 5 de julho de 1898, o psicólogo americano Stanley Hall, que há algum tempo vinha se dedicando ao estudo sobre a segunda década da vida, definiu alguns traços e denominou “teenage”⁵⁸ à fase que se situa, aproximadamente, entre os 13 e os 19 anos.

Marcado pela influência das concepções biologizantes, Hall procura interpretar os fenômenos da adolescência articulando conhecimentos da biologia e sociologia. Nesse diapasão, concebe os problemas da juventude como decorrentes, não apenas de determinações biológicas, mas também de vicissitudes sociais. É o que, com clareza, sintetiza Viviane Magro (2003),

⁵⁶ SAVAGE, op. cit., p. 82.

⁵⁷ SAVAGE, op. cit., p. 82.

⁵⁸ A denominação, obviamente, valeu-se do vocábulo “teen”, constitutivo, na língua inglesa, dos numerais da série de 13 a 19.

analisando a obra *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime religion and education*⁵⁹:

Nesta obra observam-se influências marcantes da teoria da evolução de Darwin, para explicar o desenvolvimento do ciclo de vida humana, e da filosofia de Rousseau, na distinção entre mentalidade infantil – enquanto primitiva e selvagem – e mentalidade adulta, caracterizada como racional e civilizada⁶⁰.

A preocupação de Hall era, como esclarece Calligaris, a precocidade dos jovens de seu tempo, os quais “lhe pareciam chegar cedo demais às ruas, às fábricas, aos braços de parceiros sexuais e também às prisões”⁶¹.

Para Hall, a adolescência era uma época perigosa e trabalhosa. Entendia, entretanto, que as dificuldades que permeavam essa idade eram naturais, próprias dessa fase da vida. Daí porque, concluía que os jovens necessitavam de proteção por mais tempo que o costumeiro à época.

“Ele foi à luta para que os benefícios da infância se prolongassem”, diz Calligaris. E conclui: “suas palavras foram decisivas para que, aos poucos, os adolescentes fossem escolarizados tão obrigatoriamente quanto as crianças. Inaugurou-se assim uma tendência que hoje empurra a escolaridade obrigatória (e com ela a adolescência) para além dos 20 anos de idade”⁶².

Enfim, ao que se depreende, sob a convulsão da criminalidade juvenil, o mundo adulto passa a dar voz aos jovens e, como ressonância mesmo da experiência de ser ouvida, reforça-se na juventude a noção de sua própria importância. Na ciranda em que revolta e controle se dão as mãos, uma nova fase de desenvolvimento se impõe: eis, segundo os autores acima, o nascedouro da adolescência.

Em uma leitura mais recente, de fundamentação psicanalítica, Contardo Calligaris (2000) propõe uma explicação para o fenômeno da rebeldia – e,

⁵⁹ Trata-se, pelo seu pioneirismo, de obra referencial no campo da psicologia do adolescente. Sobre essa obra, diz CALLIGARIS (2000, p. 76): “É a obra fundadora dos estudos sobre adolescência. Hall pode ser considerado o criador da adolescência, seu inventor.”

⁶⁰ MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. *Meninas do grafitti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas*. p. 33.

⁶¹ CALLIGARIS, op. cit., p. 77.

⁶² Idem, ibidem.

eventualmente, da delinquência juvenil - ao interpretar a adolescência como uma expressão da “patologia social” da contemporaneidade.

Inicialmente, o autor esclarece que a adolescência contemplaria um período marcado por uma cultural dilação do momento de entrada na vida adulta. Os adultos projetariam, de forma subliminar, um desejo de liberdade reprimido que os adolescentes empenhar-se-iam em realizar, no afã de identificar-se com aqueles para lograr acesso ao mundo adulto, uma vez que não há na nossa sociedade um ritual que garanta esse acesso. Essa realização, todavia, implica atitudes de rebeldia.

A teorização de Calligaris traz, para o debate, um aspecto fundamental que é supressão da liberdade no mundo contemporâneo. Neste, os homens vivem um simulacro de liberdade, daí o desejo reprimido captado pelos adolescentes. A adolescência, ao realizar o sonho adulto, rompe o catálogo de comportamento socialmente imposto e, desta forma, inscreve-se na pauta da rebeldia, quando não da delinquência.

Com efeito, conforme Calligaris (2000), “A finalidade da adolescência é clara: o adolescente quer se tornar adulto (...) ele quer permissão para fazer parte da comunidade [de adultos]”⁶³. O problema, explica:

é que para ser reconhecido ele parece ter que transgredir. Para ser amado, para preencher as expectativas do desejo dos adultos, é necessário, paradoxalmente, não se conformar ao que os mesmos adultos explicitamente pedem.”⁶⁴

Mais adiante:

O adolescente, na procura de reconhecimento, é culturalmente seduzido a se engajar por caminhos tortuosos onde, paradoxalmente, ele se marginaliza logo no momento em que viria se integrar. Pois o que lhe é proposto é tentar, ou melhor, forçar, sua integração justamente se opondo às regras da comunidade⁶⁵.

Não há, neste quadro, saída para o adolescente, pois sendo a liberdade o desejo oculto dos adultos, ao realizá-la pelo caminho da rebeldia ele, de um modo

⁶³ CALLIGARIS, op. cit. p. 32.

⁶⁴ Idem, ibidem.

⁶⁵ Idem, p. 33.

indireto, se submete. Esvazia-se, assim, o próprio sentido da rebeldia, vez que mero simulacro. Melhor: realização do simulacro de liberdade do adulto. Em verdade:

Trata-se do sentimento dos adultos de que a adolescência é uma espécie de patologia social, ou, no melhor dos casos, um lugar onde as patologias psíquicas e sociais seriam endêmicas e epidêmicas. O comportamento adolescente é considerado no mínimo anormal, por parecer (e de fato ser) transgressivo, quando comparado ao padrão adulto (o padrão confesso dos adultos)⁶⁶.

Aprisionados nessa contradição, “Os adolescentes são facilmente considerados uma ameaça à ordem estabelecida e à paz familiar”. Entretanto,

Os adultos receiam as irrupções transgressivas que os adolescentes podem escolher como maneiras de se afirmar. Mas, sobretudo, os adultos sabem confusamente que o que há de mais transgressor nos adolescentes é a realização de um desejo dos adultos, que estes pretendiam reprimir e esquecer. Se a adolescência é uma patologia, ela é então uma patologia dos desejos de rebeldia reprimidos pelos adultos.⁶⁷

Se o adolescente expressa uma patologia social, sua associação com a delinquência é imediata. Falando sobre o “adolescente delinquente”, assim interpreta Calligaris (2000):

Voltemos à motivação primeira do adolescente: trata-se de conseguir um reconhecimento para o qual ninguém sabe lhe dizer quais são as provas, qual é o ritual iniciatório necessário. E, por consequência de colocar fim a uma moratória que lhe é imposta logo quando se sente maduro, forte e potencialmente adulto.

O adolescente é rejeitado pela sociedade dos adultos, que respondem ao seu pedido de admissão com uma bola preta na urna. Ora, quando um pedido não encontra uma palavra que no mínimo reconheça sua relevância, normalmente seu autor levanta a voz. Numa progressão linear, grita quebra vidros e pratos, coloca fogo na casa e pode até se matar para ser levado a sério... ou seja, ele tenta impor pela força, ou mesmo pela violência, o que aparentemente não é ouvido.⁶⁸

Os caminhos para que o adolescente possa executar seu projeto de reconhecimento são, na perspectiva do autor, fazer grupo ou fazer estardalhaço:

⁶⁶ Idem, p. 34.

⁶⁷ CALLIGARIS, op. cit., p. 34.

⁶⁸ Idem, p. 39.

“melhor ainda, fazer grupo e com o grupo fazer besteiras. Enfim, se associar para transgredir”⁶⁹. Tal se dá porque aos adolescentes “é negado o reconhecimento dos adultos – sendo isso o que eles mais querem. Por isso, inventam grupos em que possam encontrar e trocar o que os adultos recusaram ou pediram que fosse deixado para mais tarde.”⁷⁰

A importância do grupo para as “travessuras” juvenis acarreta uma distorção na percepção dos índices de eventos delituosos, uma vez que o número desses eventos não corresponderia ao número de delinquentes, posto que para cada ato haveria um grupo expressivo de jovens – diferentemente do que ocorre, em regra, com o delito realizado pelo adulto. De outra banda, essa percepção distorcida leva à idéia de que a tribo mais gregária é também a mais criminosa, o que faz ressaltar o binômio adolescência-delinquência.

Conforme o autor:

“Delinquência” não é uma palavra excessiva, embora de fato pouquíssimos adolescentes se tornem propriamente delinquentes. Mas existe uma parceria de adolescência e delinquência, porque o adolescente, por não ser reconhecido dentro do pacto social, tentará ser reconhecido “fora” ou contra ele – ou, o que dá na mesma, no pacto alternativo do grupo.

Ele constituirá um novo pacto entre adolescentes, com claras regras de reconhecimento mútuo. Essas regras sempre estarão deliberadamente em ruptura, mais ou menos declarada, com o pacto social.⁷¹

Posto que a ruptura com o pacto social é também o desejo dos adultos - que os adolescentes correm a realizar como forma de identificação –, mas desejo inscrito no rol do indesejável, estabelece-se um aparente paradoxo que se materializa na forma de transgressão-repressão:

Dentro ou fora da prática gregária, os jovens não desistirão de tentar suscitar a atenção e o reconhecimento dos adultos. O grupo que eles vierem a constituir seguirá um modelo de ação que deverá transgredir o pacto social, já que continua viva a esperança de merecer, por essa transgressão, a atenção dos adultos. Há o projeto de entregar como presente para os adultos um comportamento, um gesto, do qual eles

⁶⁹ Idem, p. 40

⁷⁰ Idem, p. 37

⁷¹ Idem, p. 41.

teriam sido frustrados e, assim, de merecer uma medalha. Quanto mais a interpretação do desejo dos adultos for certa, mais esse projeto fracassará. Nesse caso, a transgressão dos adolescentes (erro em relação a sua própria estratégia) é pensar que para os adultos possa ser agradável encontrar uma encenação de seu próprio recalcado.

Paradoxo e dificuldade da relação entre gerações: os adolescentes transgridem – até gravemente – não para burlar a lei, não na esperança de escapar das consequências de seus atos, mas, ao contrário, para excitá-las, para que a repressão corra atrás deles e assim os reconheça como pares dos adultos, ou melhor, como as partes escuras e esquecidas dos adultos.⁷²

Essa contradição entre o que de fato os adultos querem e o que podem, desde que abdicaram de sua liberdade ao aderirem ao pacto social, empurra os adolescentes para a delinquência e confunde os adultos no que respeita a uma correta opção educativa: “Eles imaginam que, como delinquentes, serão amados por serem portadores de sonhos recalçados. Nessa condição, torna-se impossível para os adultos escolher uma estratégia correta entre tolerância e repressão”⁷³.

Neste ponto, o autor alerta para a gravidade do risco de se tratar a transgressão adolescente com a métrica do universo do adulto, em razão da óbvia identificação que aí vai ocorrer entre o crime e o desejado passaporte para o mundo adulto:

[...] é um perigo deixar a porta aberta (como está acontecendo cada vez em mais países) para que o tribunal decida se jovens culpados de crimes graves devem ser perseguidos como menores ou como adultos. À vista disso, como o jovem resistiria à tentação de fazer algo que seja grave a ponto de forçar o tribunal a julgá-lo como adulto – que é o que ele pede desde sempre? Se for julgado e condenado como adulto, isso será a demonstração do fato de que os adultos só ouvem a linguagem do crime mais detestável e de que essa linguagem funciona.⁷⁴

Ao fazer ouvidos moucos ao pedido juvenil de ingresso, o mundo adulto instaura uma ciranda viciosa em que transgressão e repressão se dão as mãos:

Por um lado, se os adultos reprimem preventivamente, impondo regras ao comportamento adolescentes, eles afirmam a não-maturidade dos

⁷² Idem, pp. 41-42.

⁷³ Idem, p. 42.

⁷⁴ Idem, ibidem

adolescentes. Em resposta, os adolescentes serão levados a procurar maneiras violentas de impor seu reconhecimento.

Por outro lado, a repressão punitiva só manifesta ao adolescente que seu gesto não foi entendido como deveria, ou seja, como um pacote de presente cheio de ideais e desejos reprimidos dos adultos. O que também levará o adolescente a aumentar a dose de rebeldia.⁷⁵

A esta convincente descrição do fenômeno da adolescência, Calligaris agrega uma pergunta sobre sua origem: a adolescência não teria surgido “justamente porque os adultos modernos precisaram dela como ideal”?⁷⁶

A questão enseja uma resposta, nestes termos:

[...] através de todas as suas variantes, ela [a adolescência] sempre encarna o maior sonho de nossa cultura, o sonho de liberdade. Ou seja, por tentar dispensar a tutela dos adultos, a rebeldia adolescente se torna uma encenação do ideal cultural básico. Por esse motivo, as condutas adolescentes, em todas as suas variantes se cristalizam, se fixam e se tornam objeto de imitação.

Tudo leva a fazer da adolescência um ideal social. É até bem possível que a adolescência surja na modernidade como ideal necessário. Logo, que a adolescência como ideal seja quase um corolário do mundo contemporâneo.⁷⁷

Cabe, pois, uma reflexão sobre essa origem. Inicialmente, Calligaris reafirma a compreensão – já consolidada – de que a adolescência é fruto da modernidade tardia, sendo um fenômeno dos últimos 50 anos:

Faz um século apenas que a adolescência se tornou um tema que justificasse um livro como este. Até então, certamente era possível se preocupar com o devir dos jovens, tanto físico quanto moral e econômico, mas “a adolescência” não era uma entidade que encorajasse um título ou animasse a imprensa. Não era um fato social reconhecido. Era uma faixa etária, mas não por isso um grupo social. Ainda menos um estado de espírito e um ideal da cultura.⁷⁸

⁷⁵ Idem, ibidem.

⁷⁶ Idem, p. 59.

⁷⁷ Idem, p. 60.

⁷⁸ Idem. P. 60.

A compreensão da construção da adolescência passa pelo entendimento da emergência da infância como fenômeno social estribado numa mudança na experiência da morte⁷⁹:

...numa sociedade tradicional, a comunidade é a verdadeira depositária da continuidade da vida. Aqui a morte por mais que seja um evento trágico e triste na vida do sujeito, não é um ponto final, conclusivo, pois a vida que mais importa não é a do indivíduo – que se perde com a morte. A comunidade sobrevive e segue. Ela é uma experiência que fala mais alto do que o fim do breve tempo de uma vida.

Com o fim da sociedade tradicional, a morte se torna fundamentalmente uma experiência individual, cujo sentido (ou falta de sentido) deve ser procurado no espaço da vida do indivíduo e não pode ser substituído pela significação mais ampla da comunidade. Mesmo que a fé religiosa venha consolar cada um em seu foro íntimo, a morte é antecipada na modernidade como o fim sempre trágico e solitário de uma existência que, por sua vez, parece coincidir com, e não ser nada mais do que, a sobrevivência do indivíduo.

Entende-se que de repente, nesse contexto cultural, as crianças assumam uma importância especial e nova. Para quem a morte é o fim de tudo, as crianças se tornam a única consolação, a única promessa de algum tipo de continuação ou mesmo de imortalidade.⁸⁰

Mas “essa é apenas uma razão para que o individualismo moderno invente a infância”, pois além dela, numa cultura individualista como a da presente sociedade, o lugar de cada um não se encontra dado, ao contrário do que soe acontecer nas anteriores, cuja posição de classe ou casta configurava a moldura do destino do grupo e do indivíduo. Hoje, “espera-se, de antemão que qualquer sujeito se construa um lugar e se invente um destino contra o que a tradição e o berço onde nasceu lhe reservaram”.⁸¹

O autor conclui que, por isso, “transmitir, ensinar, formar são, em nossa cultura, atividades tão problemáticas, pois a ordem transmitida (quer dizer, a tradição) é de contradizer a tradição”.⁸²

⁷⁹ Calligaris lembra que esse fenômeno já fora apontado por Ariès.

⁸⁰ Idem, p. 63.

⁸¹ Idem, pp. 62-63.

⁸² Idem, p. 64.

Todavia, na interpretação de Calligaris, o vendaval da modernidade fez em ruínas todas as instituições do mundo tradicional, exceto a família, que passa, assim a ocupar uma importância central na vida de todos. Fundada no amor, a família nuclear existe e resiste, na condição de porta-voz de um duplo – e contraditório – vínculo moderno:

Ela pede às crianças todo tipo de submissão e obediência em nome do amor, mas também pede que, em nome do mesmo amor, a criança se liberte da família e ultrapasse a condição na qual se criou, para responder às expectativas dos pais. Particularmente, para dar continuidade (imortalidade) aos sonhos dos pais – sonhos frustrados antes de mais nada pela mortalidade dos sonhadores.⁸³

Ao lado da angústia da morte – avultada pelo garrote da individualidade – os adultos confrontam-se com aquilo que o autor reconhece como um traço bem específico da modernidade ocidental: a insatisfação fundamental do sujeito. Mais do que um sentimento eventual, suscitado por um acidente qualquer, esse traço é constitutivo, por definição, diante da indefinição que se apresenta ao homem moderno, quanto ao seu definitivo lugar no mundo. De tal sorte que “não há, não pode haver, objeto, façanha ou mesmo triunfo social que possa apagar essa insatisfação. Para o sujeito moderno, sua obra, seu trabalho de escalador social permanecerão sempre inacabados”.⁸⁴

É isso que, na visão de Calligaris, explica porque a modernidade produz uma inédita paixão pelas crianças: “a infância preenche a função cultural essencial de tornar a modernidade suportável”, uma vez que, “graças a elas, a insatisfação própria do sujeito moderno se torna suportável, pois o fracasso – inevitável numa corrida que desconhece faixa de chegada – alimenta a espera de que as crianças façam revezamento conosco”.⁸⁵

Cabe às crianças, ao mesmo tempo, ser felizes e se preparar para alcançarem o que os adultos não lograram. Por isso a modernidade se mostra, contraditoriamente, hiperprotetora e violenta para com as crianças: o adulto

⁸³ Idem, *ibidem*.

⁸⁴ Idem, p. 65.

⁸⁵ Idem, *ibidem*.

protege e venera a criança, como portadora de promessas de realização de seus sonhos (inalcançáveis); também abate e abandona a criança que se mostra frágil o suficiente para pôr em risco essas promessas.

A impossibilidade de realização dessas promessas – numa ressonância social - força a dilação da infância, dando origem à adolescência:

Quanto mais a infância se afasta de um simples consolo estético, quanto mais é encarregada de preparar o futuro, ou seja, de se preparar para alcançar um (impossível) sucesso que faltou aos adultos, tanto mais ela se prolonga. Isso inevitavelmente força a invenção da adolescência, que é um derivado contemporâneo da infância moderna.⁸⁶

Com a invenção social da adolescência, outro fenômeno tem curso: a adolescência se torna o ideal absoluto de todas as “idades da vida”.

Esse fenômeno ocorre porque, diferentemente da criança, o adolescente não constitui meramente um ideal comparativo, mas um ideal possivelmente identificatório. Os adultos podem querer ser adolescentes, ou seja, a adolescência torna-se, agora, não apenas um ideal estético, um mero objeto de contemplação gozosa, mas o próprio ideal dos adultos. Tanto é que “queremos ver os adolescentes felizes porque eles seriam apenas a caricatura despreocupada de nós mesmos. Portanto, atingíveis, a nosso alcance”.⁸⁷ Mas não só dos adultos: “a estética da adolescência atravessa assim todas as idades. E os continentes.”⁸⁸

Nesse diapasão, não há um horizonte para além da adolescência; ela se volta sobre si mesma, desdenha um ideal adulto – que não é senão a sua própria condição adolescente, ao mesmo tempo em que suscita, no adulto, o anseio da eterna juventude:

Nessa situação – em que a adolescência é um ideal para todas as idades e global -, o adolescente se torna um ideal para si mesmo. Ele é empurrado pelo olhar admirativo de adultos e crianças a se tornar cada vez mais a cópia de seu próprio estereótipo. A se marginalizar (ser rebelde) para seguir ocupando o centro de nossa cultura, ou seja, o lugar do sonho dos adultos.

⁸⁶ Idem, p. 67.

⁸⁷ Idem, p. 70.

⁸⁸ Idem, p. 73.

A adolescência, nessa altura, não precisa acabar. Crescer, se tornar adulto, não significaria nenhuma promoção. Consistiria em sair do ideal de todos para se tornar um adulto que só sonha com a adolescência.⁸⁹

O autor conclui com um instigante questionamento: “Moral da história: o dever dos jovens é envelhecer. Suma sabedoria. Mas o que acontece quando a aspiração dos adultos é manifestamente a de rejuvenescer?”⁹⁰

A resposta, talvez, esteja para além do casulo da família, do ideal social encarnado no adolescente. Talvez esteja em raízes materiais, das quais, sim, brotaram os desejos do adulto da modernidade e a própria necessidade de reprimi-los.

De fato, não obstante a riqueza e profundidade das reflexões de Calligaris, é forçoso destacar que elas estacam no limite da subjetividade, não apresentando as determinações que impõem, aos adultos, não apenas certas aspirações, mas, ainda, os móveis de sua frustração.

Nesse sentido, é lícito concluir que, ou o autor não pretendeu avançar nessa senda, ou deixou-se capturar pela “armadilha da abstração”, nos termos já citados de Lucien Sève.

Analisando a obra freudiana, Sève não economiza elogios ao Pai da Psicanálise, ressaltando seu mérito histórico de inaugurar o debate sobre a necessidade de considerar a sexualidade, bem como os tabus sociais e os preconceitos ideológicos, como objetos da ciência. Todavia, não se abstém de crítica severa ao conteúdo idealista de certos pressupostos freudianos:

[...] de um lado, indivíduos considerados somente sob o ângulo das pulsões, como seres de desejos estruturados em sua primeira infância, isto é, essencialmente pelas relações familiares; e, de outro, uma sociedade reduzida a algumas de suas superestruturas (direito, moral) identificadas em última análise a uma Lei proibidora – tal é a imagem, idealista e simplista, caricatural, através da qual a obra freudiana pretende dar conta da “significação da civilização”.⁹¹

⁸⁹ Idem, *ibidem*.

⁹⁰ Idem, p. 74.

⁹¹ SÈVE, L., *op. cit.*, p. 178.

Assim, sem dispensar a significativa contribuição de Calligaris, busca-se, no próximo capítulo, trazer elementos concretos que extrapolam os limites da subjetividade, no esforço de compreensão das noções de infância e adolescência.

CAPÍTULO II

Luta de classes e leis fabris:

O capítulo esquecido da história da adolescência

Referindo-se à Inglaterra, Savage pondera que “o crime juvenil tornou-se uma questão nacional quando as crianças da classe operária urbana forçaram a passagem para a conscientização pública”.⁹²

Entretanto, o que Savage não agrega às suas considerações é o fato de que antes de poderem ser ouvidas como delinqüentes, as crianças proletárias da Grã-Bretanha, por si mesmas e pela garganta dos pais, ecoaram, desde as florescentes e sombrias indústrias britânicas, sua desgraça cotidiana, numa penosa luta por uma legislação que limitasse a jornada de trabalho.

Acolhendo as perspectivas apontadas no capítulo anterior como mediações também presentes na construção dessa categoria – e que não podem ser afastadas –, entende-se não ser possível tangenciar, no seu estudo, o processo – lógica e cronologicamente anterior – de criação das leis fabris.

Com efeito, a luta entre capital e trabalho, na formulação de uma legislação que atente às condições de resistência física e mental dos trabalhadores, em especial os mirins, é que vai pôr em questão, pela primeira vez com a relevância que aí se verifica, e, nesse sentido, construir, determinadas fases de desenvolvimento. Assim, a distinção entre infância, adolescência, juventude e adultidade é uma necessidade que se impõe na modernidade, como fruto das contradições que se originam com a atividade fabril. Uma vez estabelecidas essas fases de desenvolvimento conformes à nova estrutura social, elas passam a ser consideradas em diferentes perspectivas da experiência humana: na educação, no direito, bem como nas ciências nascentes, como a psicologia e a sociologia.

⁹² SAVAGE, op. cit., p. 57.

A hipótese que aqui se defende é que o catálogo de leis fabris que têm lugar ao longo do século XIX exercem um papel fundamental na construção de uma distinção entre crianças, adolescentes e adultos. O processo de elaboração das leis fabris, ao deparar com a questão da proibição do trabalho infantil noturno, vai obrigar as classes interessadas, bem assim os segmentos de classe, à discussão de limites etários mais complexos que a mera oposição criança-adulto. Essas leis, portanto, não podem ser ignoradas nos estudos da construção da categoria de adolescente.

A constituição de leis fabris reguladoras de jornada e idade mínima para o trabalho na fábrica, inauguram o debate sobre um período de transição entre a infância e a adultidade.

Em síntese, o processo disciplinador, a produção e desenvolvimento, pela ciência, de uma temática da adolescência e a questão social da criminalidade juvenil são elementos que se fundem em uma mesma totalidade, à qual também é pertinente o embate que marcou a elaboração das *leis fabris*, como se pretende demonstrar.

Para o estudo que aqui se pretende desenvolver, adotar-se-á o esquema teórico exposto por Saes (2006) para o trato dos chamados direitos sociais, conforme exposto na Introdução.

À luz dessa teorização, procurou-se considerar as forças em jogo no processo constitutivo das leis fabris, quais sejam: a luta proletária pela diminuição da exploração sobre as crianças e os jovens; as manifestações de ordem moral dos segmentos ditos humanitários vinculados às classes médias; finalmente, os setores capitalistas que, à altura, já se encontram em um momento mais consolidado da exploração capitalista e, desse mirante, conseguem apreender os problemas que poderão decorrer da dizimação do exército de reserva e buscam hegemonizar sua posição de defesa de uma legislação o mais universal possível, dada a exigência de manutenção de níveis adequados de segurança jurídica para o embate concorrencial entre os proprietários de fábricas.

Antes, porém, da análise da legislação, busca-se traçar as linhas gerais das condições concretas em que se desenvolve o processo de sua constituição.

2.1 A fábrica e o individualismo como cenário da emergência das categorias

Da extensa documentação que analisou para reconstituir uma história da criança e da família, Ariès (1981) conclui que há, nos tratados medievais, freqüente referência às “idades da vida”. Os termos então empregados – infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – têm um sentido de dependência, bastante distinto do que hoje se lhes atribui. Antes do século XVII, esclarece Ariès:

A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a idéia de limitar a infância pela puberdade. A idéia da infância estava ligada à idéia da dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência.⁹³

Esse sentido, entretanto, vai modificar-se significativamente sob a sociedade capitalista, como se pretende demonstrar adiante. Na mesma vaga dessa mudança, engasta-se a emergência de uma nova categoria: a adolescência. Convém, pois, percorrer, ainda que brevemente, esse movimento, consentâneo da passagem da atividade agrícola e artesanal à fábrica. Para tanto, privilegiar-se-á, neste estudo, a história fabril inglesa, pelo justificado motivo de que ali a transição para o trabalho fabril desenvolveu-se mais cedo e de forma mais radical que em outras regiões.

Inicialmente, destaque-se que uma tal passagem articula, sob a égide de um mesmo processo histórico-material de constituição do capitalismo, um conjunto de mudanças que contribuem para a construção de uma idéia de fases de desenvolvimento dos indivíduos.

Sobre o processo que cria a relação capitalista, esclarece Marx que não pode ser outro, senão

⁹³ ARIÈS, Philippe. *Idem*, p. 11.

o processo de separação do trabalhador da propriedade das próprias condições de trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os meios sociais de subsistência e de produção, e que, por outro, transforma os produtores diretos em operários assalariados. Por conseguinte, a chamada acumulação primitiva outra coisa não é senão o processo histórico de separação do produtor dos meios de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe é correspondente. A estrutura econômica da sociedade capitalista é derivada da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissolução desta libertou os elementos daquela.⁹⁴

Das mudanças verificadas nesse processo, destacam-se, para o que é afeto a este trabalho, dentre outras, o desenvolvimento tecnológico; as novas relações sociais de trabalho e as construções ideológicas⁹⁵ que se processam em consonância com o movimento mais amplo da sociedade ocidental, à altura.

No que tange ao desenvolvimento tecnológico, basta, para o que aqui se intenta, destacar o fato de que ele permite igualar a habilidade laboral de diferentes sujeitos⁹⁶ seja no tocante à força física, seja quanto à habilidade. De fato, ao potencializarem e precisarem de forma inaudita os gestos humanos, os novos recursos tecnológicos – sob os auspícios da ciência – não só tendem a anular as diferenças naturais entre indivíduos adultos, como entre indivíduos de distintas idades⁹⁷. Essa igualização cria as condições necessárias para uma nova forma de absorção da força de trabalho infanto-juvenil. Lembre-se, porém, que o arsenal tecnológico não logra superar os limites que se levantarão à intensidade da exploração facultada por esses mesmos recursos.

As novas relações laborais e as expressões ideológicas desse período histórico, por seu turno impõem profundas alterações nas condições das crianças e jovens, por um lado, ao isolá-los no quadro de uma nova interação social

⁹⁴ MARX, K. *O Capital*, Livro 1, vol. 2, p. 830.

⁹⁵ A expressão “construções ideológicas” foi empregada, aqui, no sentido de teorização, não comportando, neste caso, a noção de “falsa consciência”.

⁹⁶ Dados os limites deste texto, não será desenvolvida a vasta e significativa temática da profunda repercussão do desenvolvimento científico-tecnológico no sistema produtivo e nas relações de produção.

⁹⁷ Essa propriedade já é reconhecida, inclusive no instrumento, por Francis Bacon, o “filósofo e profeta da técnica”, quando, nos idos do século XVI, ao defender a excelência de seu método de conhecimento, afirma: “Assim como para traçar uma linha reta ou um círculo perfeito, perfazendo-os a mão, muito importam a firmeza e o desempenho, mas pouco ou nada importam usando régua e compasso.” BACON, *Novum Organum*, pp. 36-37.

marcada pelo individualismo, e, por outro, ao impor novas exigências laborais ao conjunto da família.

Com efeito, o desenvolvimento das relações capitalistas de produção implicam mudanças nas relações e papéis familiares. Como destaca Vigário:

até o século XVII considerava-se que a família, por oposição ao indivíduo, era a unidade essencial da organização social. Nesta perspectiva, as crianças não eram diferentes dos membros adultos da família, uma vez que eram todos concebidos como partes componentes de uma unidade maior, a família alargada.”⁹⁸

Na indústria artesanal, mulheres e crianças geralmente trabalhavam em casa, sem perceber remuneração própria. Constituindo uma força de trabalho oculta, subordinada à figura do pai provedor, contribuíam para a composição da renda familiar. Suas tarefas eram determinadas pelos pais, segundo condições próprias de sua capacidade física. No interior da classe trabalhadora, o trabalho infantil, nesse contexto, tinha uma dupla função, perfeitamente integrada às práticas familiares: a contribuição para o bem estar da família e a oportunidade de aprendizagem das habilidades laborais que lhe seriam requeridas no mundo adulto. “Deste modo”, afirma Vigário, “a criança era instruída, socializada, reprimida, sujeita a determinadas condições e protegida do contágio moral na sua própria casa”.⁹⁹

Sobre a vida do trabalhador artesão, precursor do operário da indústria, Engels faz um breve e esclarecedor relato:

Antes da introdução das máquinas, a fiação e a tecelagem das matérias-primas tinham lugar na casa do trabalhador. A mulher e os filhos fiavam e, com o fio, o homem tecia – quando o chefe de família não o fazia, o fio era vendido. Essas famílias tecelãs viviam em geral nos campos vizinhos às cidades e o que ganhavam assegurava perfeitamente sua existência... É verdade que era um pobre camponês, que lavrava a terra com pouco cuidado e sem grande proveito; mas não era um proletário: tinha – como dizem os ingleses – um pé na sua terra pátria, possuía uma habitação e situava-se num escalão social acima do moderno operário burguês. [...] Seus filhos cresciam respirando o ar puro do campo e, se

⁹⁸ VIGÁRIO, Sílvia Manuela Pereira. *Crianças sem Infância*, p. 8.

⁹⁹ VIGÁRIO, op. cit., p. 10.

tinham de ajudar os pais, faziam-no ocasionalmente, jamais numa jornada de trabalho de oito ou doze horas.¹⁰⁰

Enfim, levavam uma vida pacata, mantinham os filhos em casa, educando-os sob preceitos religiosos, numa relação patriarcal que subsistia até o casamento. Viviam afastados da cidade e

nelas praticamente não entravam, porque entregavam, mediante o pagamento de seu trabalho, o fio e o tecido a agentes itinerantes – de modo que, velhos moradores das proximidades das cidades, nunca haviam ido a elas, até o momento em que as máquinas despojaram-nos de seu ganha-pão, obrigando-os a procurar trabalho na cidade.¹⁰¹

Embora as condições de trabalho das crianças nessas unidades familiares de produção não fossem ideais, desfrutavam de ar puro e tinham uma alimentação, não abundante, mas suficiente. Trabalhavam duramente por muitas horas, mas o ritmo era menos regular, pois eram donos de seu tempo. Além disso, podiam dedicar o domingo a Deus e a segunda-feira ao descanso.

Até o século XVIII - esclarece Ariès -, considerava-se um contínuo entre infância e juventude, não havendo, pois, um lugar para a adolescência – que se confundia, assim, com a infância. A razão disso era, no entender do autor, o ingresso precoce das crianças na comunidade adulta, em um ambiente que não comportava privacidade:

Na Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade.¹⁰²

Quando, entretanto, a expropriação das terras impôs a transferência da produção da unidade familiar para as fábricas, a pobreza a que foram reduzidos

¹⁰⁰ ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, p. 45-46.

¹⁰¹ ENGELS, F., op. cit., p.46.

¹⁰² ARIES, P., op. cit., p.193.

seus pais, obrigou que elas os acompanhassem, não somente à cidade, mas à fábrica, não só à fábrica, mas ao ritmo e jornada do trabalho adulto.

Por um lado, a nova forma de engajamento da família no trabalho acarreta uma situação de dispersão dos seus membros, na vida cotidiana. Seja porque pai e mãe passam a maior parte do tempo no trabalho – as jornadas são sempre muito longas – ficando os filhos ao abandono; seja porque os próprios filhos, desde tenra idade, são obrigados ao trabalho fabril, ocasiões em que, ou estão longe dos pais, ou, mesmo laborando no mesmo local, não desfrutam de um convívio efetivamente familiar.

Por outro lado, a nova ordem social vai apoiando-se, cada vez mais, em uma perspectiva individualista¹⁰³. Aléxis Tocqueville, o famoso publicista francês, interpreta a novidade, buscando, de início, diferenciar individualismo e egoísmo, mas concluindo, afinal, que em algum momento aquele se dissolve neste. A passagem é rica, sobretudo, por apontar o isolamento do indivíduo em relação à comunidade:

Individualismo é uma expressão recente, que nasceu por causa de uma idéia nova. Nossos pais apenas conheciam o egoísmo. O egoísmo é um amor apaixonado e exagerado por si mesmo, que leva o homem a nada relacionar senão a ele apenas e a preferir-se a tudo. O individualismo um sentimento refletido e pacífico, que dispõe cada cidadão a isolar-se da massa de seus semelhantes e a retirar-se para um lado com sua família e seus amigos, de tal sorte que, após ter criado para si, dessa forma, uma pequena sociedade para seu uso, abandona de bom grado a própria sociedade. (...) O egoísmo esteriliza os germes de todas as virtudes, o individualismo, de início, só faz secar a fonte das virtudes públicas; mas, depois de algum tempo, ataca e destrói todas as outras e vai, afinal, absorver-se no egoísmo.¹⁰⁴

¹⁰³ ARIÈS, P., (op. cit., p. 189) atribui a separação entre crianças e adultos à ação da família e da escola. O ponto de vista do autor é de que, ao longo dos séculos XVIII e XIX, a família e a escola contribuíram para separar criança e sociedade dos adultos. A primeira, juntamente com a igreja, os moralistas e os administradores, retiraram da criança a liberdade de convívio com os adultos. Se antes a família caracterizava-se por ser uma "enorme massa de sociabilidade", constituindo-se como um centro de relações sociais "capital de uma pequena sociedade complexa e hierarquizada, comandada pelo chefe de família", a família moderna, ao contrário, vai estabelecer-se como um mundo próprio que se opõe à sociedade. A escola, por sua vez, antes de facultar um convívio mais amplo, engessa-a num regime disciplinar cada vez mais rigoroso. Entretanto, defende-se, neste trabalho, que esse papel de que se revestem a família e a escola é, já, uma resposta à dissolução do convívio familiar intenso e constante.

¹⁰⁴ TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A Democracia na América*, p. 386.

Interessante observar que essas mudanças impõem uma notável inflexão nos fins da educação: antes orientada para criar na criança um sentimento de grupo, agora constitui um esforço em que o grupo consome todas as energias na promoção de cada criança em particular “e sem nenhuma ambição coletiva: as crianças, mais do que as famílias”¹⁰⁵. Trata-se mesmo, de uma guinada substancial, sobretudo em relação às sociedades primitivas, nas quais, segundo esclarecedora lição de Ponce:

O dever ser, no qual está a raiz do fato educativo, era sugerido [às crianças] pelo seu meio social desde o momento do nascimento. Com o idioma que aprendiam a falar, recebiam certa maneira de associar ou de idear; com as coisas que viam e com as vozes que escutavam, as crianças se impregnavam das idéias e dos sentimentos elaborados pelas gerações anteriores e submergiam de maneira irresistível numa ordem social que as influenciava e moldava. Nada viam e nada sentiam, a não ser através das maneiras consagradas pelo seu grupo. A sua consciência era um fragmento da consciência social, e se desenvolvia dentro dela. Assim, antes de a criança deixar as costas da sua mãe, ela já havia recebido, de um modo confuso certamente, mas com relevos ponderáveis, o ideal pedagógico que o seu grupo considerava fundamental para a sua própria existência. Em que consistia esse ideal? Em adquirir, a ponto de torná-lo imperativo como uma tendência orgânica, o sentimento profundo de que não havia nada, mas absolutamente nada, superior aos interesses e às necessidades da tribo.¹⁰⁶

A família moderna, ao contrário, na medida da possibilidade dos pais, levanta um muro de proteção em torno da vida familiar e cultiva o indivíduo, vale dizer, cultiva cada filho individualmente. A saúde e a formação dos filhos são as preocupações principais. Trata-se, agora, não de prepará-los para somar seus esforços aos esforços dos demais, na preservação do grupo, mas, muito ao contrário, urge prepará-los para “enfrentar” a sociedade. Antes de ir ao encontro da sociedade, impõe-se ir de encontro a ela. A formação orienta-se para, num regime de intensa e generalizada concorrência, alçar-se entre os vencedores. O egoísmo é, agora, a diretriz pedagógica por excelência.

Adam Smith, o grande teórico da Economia Política, não só capta com clareza como atribui um caráter virtuoso à nova lei geral das relações humanas:

¹⁰⁵ ARIÈS, P., op. cit., p. 189

¹⁰⁶ PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*, pp. 20-21.

O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto-estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero, e você terá isto aqui, que você quer – esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm por seu próprio interesse. Dirigimo-nos, não à sua humanidade, mas à sua auto-estima, e nunca lhes falamos das nossas próprias necessidades, mas das vantagens que advirão para eles.¹⁰⁷

As relações se estabelecem, pois, fundadas no interesse individual, na primazia da vantagem pessoal, a ponto de excluir o apelo à humanidade, à benevolência, à compaixão:

Ninguém, a não ser o mendigo, sujeita-se a depender sobretudo da benevolência dos semelhantes. Mesmo o mendigo não depende inteiramente dessa benevolência. Com efeito, a caridade de pessoas com boa disposição lhe fornece tudo o que carece para a subsistência. Mas embora esse princípio lhe assegure, em última análise, tudo o que é necessário para sua subsistência, ele não pode garantir-lhe isso sempre, em determinados momentos em que precisar. A maior parte dos desejos ocasionais do mendigo são atendidos da mesma forma que os de outras pessoas, através de negociação, de permuta ou de compra. Com o dinheiro que alguém lhe dá, ele compra alimento. A roupa velha que um outro lhe dá, ele troca por outras roupas velhas que lhe servem melhor, por moradia, alimento ou dinheiro, com o qual pode comprar alimento, roupas ou moradia, conforme tiver necessidade.¹⁰⁸

Eis que agora, os homens, atomizados, separados e mesmo contrapostos por interesses individuais, encontram-se no mercado. É ali que estão todos os bens de que necessitam, todas as coisas que constituem o objeto de seu interesse e da sua satisfação. Produtos do trabalho do próprio operário, os bens estão ali, ao alcance dos olhos, mas não ao alcance das mãos: entre o operário produtor e o sujeito consumidor impõe-se uma barreira, um mediador: o mercado.

Na expressão de Coutinho,

¹⁰⁷ SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*, p. 50.

¹⁰⁸ Idem, p. 50.

As necessidades básicas, o trabalhador livre deve buscar no mercado com os valores que possuir, dentro da sua capacidade de trabalho. Para conseguir algo a mais deve entregar a sua própria vida à empresa, seu tempo de trabalho e de descanso.¹⁰⁹

Os bens estão ao alcance das mãos que possam comprar. Tudo se vende, tudo se compra, é a nova ordem. Tudo, inclusive os encontros humanos, a partir daí, não mais ocorrem de forma gratuita. Dar-se-ão, doravante, em regra, sob o signo dessa mesma lógica mercantil.

Acerca dos efeitos dessa lógica na vida cotidiana, leciona Heilbroner:

A par das novas relações entre os homens, no mercado, surgiu nova forma de controle social para assumir a orientação da economia, retirando-a da antiga égide da tradição e do mando. Em que consistiu essa nova forma de controle? Essencialmente, era um padrão de comportamento social, de ação normal e cotidiana, imposto à sociedade pelo novo ambiente de mercado. E que era esse padrão de comportamento? Na linguagem do economista, era o impulso de cada indivíduo para maximizar sua própria renda (ou minimizar seus próprios dispêndios) mediante a conclusão das melhores transações possíveis no mercado. Em linguagem comum, era o impulso para comprar barato e vender caro, ou, em terminologia comercial, o motivo do lucro.¹¹⁰

O autor esclarece que em outras sociedades também ocorrera a troca motivada pelo lucro. Entretanto, é sob a sociedade do mercado que o “motivo do lucro” encontra as mediações necessárias para instaurar-se como uma necessidade generalizada¹¹¹. Diz ele:

A sociedade de mercado não tinha, é claro, inventado esse motivo. Talvez não o tenha sequer intensificado. Mas fez dele um aspecto *ubíquo* e *compulsório* do comportamento social. Embora os homens se *sentissem* aquisitivos durante a antiguidade e o período medieval, eles não entraram em massa nas transações de mercado para as atividades econômicas básicas de sua existência. E mesmo quando, por exemplo, um camponês vendia um punhado de ovos no mercado da cidade, raramente essa transação era questão de grande importância para a continuidade de sua existência. As transações de mercado numa

¹⁰⁹ COUTINHO, A. R., op. cit., p. 74.

¹¹⁰ HEILBRONER, *A formação da Sociedade Econômica*. 1984, pp. 89-90. Grifos do autor.

¹¹¹ Montchrestien, no seu *Traité d'économie politique*, expressa sua defesa da burguesia emergente e do seu amor ao lucro, nestes termos: “Os mercadores são mais úteis para o Estado, e sua preocupação de lucros, que se exerce no trabalho e na indústria, faz e causa uma boa parte do bem público. Por esta razão lhes deve ser permitido o amor e a busca do lucro”. In BEAUD, Michel. *História do Capitalismo: de 1500 a nossos dias*, p. 53.

sociedade fundamentalmente não-mercantil constituíam, assim, uma atividade subsidiária, meio de suplementar a subsistência que, por mais precária que fosse, era largamente independente da compra ou venda.¹¹² (Grifos do autor).

E conclui, apontando para a consolidação de um novo comportamento social que a todos se impõe:

Com a monetarização do trabalho, da terra e do capital, entretanto, as transações tornaram-se atividades *universais e críticas*. Agora, tudo era para a venda e os termos das transações eram tudo menos subsidiários para a própria existência. Para um homem que vendia seu trabalho no mercado, numa sociedade que não assumia qualquer responsabilidade por sua manutenção, o preço a que ele concluísse sua transação era de suprema importância. O mesmo ocorria com o proprietário de terras e com o capitalista incipiente. Para cada um deles, uma boa transação significava riqueza – e um mau negócio, a ruína. Assim, o padrão de maximização econômica generalizou-se a toda a sociedade e adquiriu uma urgência inerente que fez dele poderosa força para modelar o próprio comportamento humano.¹¹³ (Grifos do autor).

Traços desse espírito do tempo podem ser apreendidos na polêmica entre Godwin e Malthus¹¹⁴. Insurgindo-se contra o novo sistema de propriedade, Godwin escreve, em 1793, no seu *Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Moral and Happiness*, sobre a origem da riqueza que, naquele momento, avança no controle da produção:

Toda riqueza, na sociedade civilizada, é o produto da indústria¹¹⁵ humana. Ser rico é essencialmente possuir uma carta patente que autoriza o homem a dispor do produto da indústria de um outro homem (...) A propriedade é produzida pelo trabalho cotidiano dos homens que existem atualmente. Tudo o que os antepassados legaram aos ricos de hoje é uma carta patente mofada, que eles exibem como um título para extorquir de seu próximo o que seu próximo produz.¹¹⁶

Diz, ainda, Godwin:

O espírito de opressão, o espírito de servilidade, o espírito da fraude, são conseqüências imediatas da administração estabelecida da propriedade.

¹¹² HEILBRONER, op. cit., p. 90.

¹¹³ Idem, ibidem.

¹¹⁴ Dita polêmica é referida aqui como ilustração das mudanças que passam a marcar as relações sociais, não cabendo, para efeito do presente trabalho, uma análise dos seus desdobramentos.

¹¹⁵ O termo “indústria” tem, aqui, o sentido genérico de trabalho, atividade humana produtiva.

¹¹⁶ In BEAUD, Michel. Op. cit. p 125.

Elas são igualmente hostis ao melhoramento intelectual. Os outros vícios da inveja, malícia e vingança são seus companheiros inseparáveis. Num estágio da sociedade onde os homens são livres em meio à abundância, e onde todos dividam igualmente as dádivas da natureza, esses sentimentos acabariam inevitavelmente. O princípio mesquinho do egoísmo desapareceria... não sendo nenhum homem obrigado a guardar seu pequeno estoque de provisões ou a prover com ansiedade e dor suas necessidades sem fim, cada um perderia sua existência individual em intenção do bem geral. Nenhum homem seria inimigo de seu vizinho, pois não teria mais objetos de disputa e, em consequência, a filantropia resumiria o império que a razão lhe atribui.¹¹⁷

Essa denúncia vai encontrar vigorosa oposição dos porta-vozes da nova ordem, entre os quais encontra-se Malthus. O reverendo anglicano dedica boa parte de seu *Ensaio sobre a População*, a uma crítica a Godwin¹¹⁸. Sua conhecida explicação para a pobreza repousa em dois postulados: “o alimento é necessário para a existência humana” e “a paixão entre os sexos é necessária e permanecerá aproximadamente no seu atual estágio”¹¹⁹ – vale dizer, no mesmo nível de reprodução populacional. Posto que o poder de crescimento da população – lei natural da necessidade sexual – seria maior que o poder que teria a terra de produzir meios de subsistência, ter-se-ia a pobreza como resultado de uma lei natural, fundada no desequilíbrio entre dois impulsos: a alimentação e a sexualidade. Desse descompasso decorreria um aumento populacional sempre superior ao ritmo da produção, o que explicaria a ocorrência do fenômeno da pobreza, desde os primórdios da história. A culpa pela pobreza seria, pois, segundo Malthus, do próprio indivíduo pobre, ou melhor, da sua impossibilidade natural de bem equacionar os apelos do estômago e do sexo. Deste modo, Malthus pretende provar, contra Godwin, a impossibilidade da “existência de uma sociedade em que todos os membros viveriam em tranqüilidade, prosperidade e num relativo ócio, e não sentiriam nenhuma angústia para providenciar os meios de subsistência para si e para os filhos”.¹²⁰

¹¹⁷ Citado por Galveas, in MALTHUS, *Ensaio sobre a População*, p. XVI.

¹¹⁸ No Prefácio do *Ensaio sobre a População*, Malthus afirma: “Este ensaio se originou de uma conversa com um amigo acerca do tema do ensaio do Sr. Godwin sobre a avareza e a prodigalidade, no seu *Enquirer*. In MALTHUS, op. cit., p. 273.

¹¹⁹ MALTHUS, op. cit. p. 281.

¹²⁰ Idem, p. 282.

Nessa configuração social, calcada na consolidação da produção capitalista, estabelece-se um novo perfil para as relações humanas; uma nova ética em que a caridade é condenada e o individualismo exaltado, como se depreende da argumentação de Malthus, em um esboço do Ensaio:

Entreguemos, pois, esse homem culpado à pena pronunciada pela natureza. Ele agiu contra a direção da razão que lhe foi claramente manifestada, ele não pode acusar ninguém e deve atribuir a culpa a si mesmo se a ação que ele cometeu tem consequências deploráveis. **O acesso à assistência das paróquias deve-lhe ser fechado. E se a beneficência privada lhe dá algum socorro, o interesse da humanidade requer imperiosamente que esses socorros não sejam por demais abundantes.** Ele tem de saber que as leis da natureza, isto é, as leis de Deus condenaram-no a viver penosamente, para puni-lo por tê-las violado.¹²¹ (Grifo nosso).

Tanto este é o espírito do tempo que Dostoievski, em sua obra mais célebre, *Crime e Castigo*, bem interpreta a novidade, pela boca de um dos personagens – Marmieládov – que diz, em diálogo com Raskólnikov:

- (...) Você sabe, por exemplo, de antemão e em detalhes que essa pessoa, o mais bem intencionado e mais útil dos cidadãos, não vai lhe emprestar de jeito nenhum, pois, pergunto eu, por que iria emprestar? Ora, já sabe que não vou pagar. Por compaixão? Mas o senhor Liebeziátnikov, em dia com as novas idéias, explicou há pouco que a compaixão em nossa época está proibida até pela ciência e que já é assim que se procede na Inglaterra, onde existe a economia política.¹²²

A oposição à caridade explica-se, conforme Heilbroner, como consequência do objetivo que se impõe aos capitalistas emergentes: objetivo de “em primeiro lugar, em último e sempre *acumular os ganhos*” (grifo do autor). Daí por que “a jovem aristocracia industrial tinha coisas melhores a fazer com seu dinheiro do que contribuir para caridades improdutivas”¹²³

O tempo histórico assumia a concorrência econômica e os homens lançavam-se em aguerrida competição: o individualismo é seu produto. “O mundo de Adam Smith” – diz Heilbroner – “foi denominado mundo de competição

¹²¹ MALTHUS, in BEAUD, Michel. Op. cit., p. 128.

¹²² DOSTOIEVSKI, Fiódor. *Crime e Castigo*, p. 31.

¹²³ HEILBRONER, op. cit. p. 63.

atomista". Um mundo "no qual cada agente via-se forçado a correr atrás de seu interesse próprio dentro de uma vasta liberdade social para tudo"¹²⁴.

Dentre as consequências do individualismo para crianças e adolescentes avulta o abandono social. Vale dizer, as necessidades (de provisão, de afeto, de formação, etc.) que não puderem ser supridas pelos pais, não o serão, tampouco, pela comunidade em torno. Mesmo no seio das famílias, pouco a pouco há de se desenvolver tal nível de competição e individualismo que até entre irmãos passa a vigor o anátema de Abel e Caim. O único – mas improvável – refúgio para os necessitados é o Estado e suas políticas públicas, sempre baloiçando ao sabor de imprecisas marés de interesses mui distantes da lumpenização de alguns.

O individualismo imposto por essa lógica, que se traduz, inclusive, em um distanciamento físico e psicológico entre os sujeitos, é apreendido e questionado por Engels, em análise sobre o fenômeno da intensa urbanização – e, pois, de aglomeração de pessoas - na Inglaterra, decorrente do desenvolvimento industrial:

Esses milhares de indivíduos, de todos os lugares e de todas as classes, que se apressam e se empurram, não serão todos eles seres humanos com as mesmas qualidades e capacidades e com o mesmo desejo de serem felizes? E não deverão todos eles, enfim, procurar a felicidade pelos mesmos caminhos e com os mesmos meios? Entretanto, essas pessoas se cruzam como se nada tivessem em comum, como se nada tivessem a realizar uma com a outra e entre elas só existe o tácito acordo pelo qual cada uma só utiliza uma parte do passeio para que as duas correntes da multidão que caminham em direções opostas não impeçam seu movimento mutuo – e ninguém pensa em conceder ao outro sequer um olhar. Essa indiferença brutal, esse insensível isolamento de cada um no terreno de seu interesse pessoal é tanto mais repugnante e chocante quanto maior é o número desses indivíduos confinados nesse espaço limitado; e mesmo que saibamos que esse isolamento do indivíduo esse mesquinho egoísmo, constitui em toda a parte o princípio fundamental da nossa sociedade moderna, em lugar nenhum ele se manifesta de modo tão impudente e claro como na confusão da grande cidade. A desagregação da humanidade em mônadas, cada qual com um princípio de vida particular e com um objetivo particular, essa atomização do mundo, é aqui levada às suas extremas consequências.

É por isso que a guerra social, a guerra de todos contra todos, é aqui explicitamente declarada.¹²⁵

¹²⁴ Idem, *ibidem*.

Além de outras repercussões na vida social, o individualismo, esse fruto venenoso das novas relações sociais de produção, tem uma relevância marcante na dissolução das velhas pedagogias. É fato que as condições que promovem o individualismo são as mesmas que inviabilizam a educação societária, vale dizer, a educação que se desenrola ao longo da própria vida produtiva e cuja base do processo pedagógico é a participação do sujeito, desde tenra idade, nas atividades sociais e laborais dos adultos. Todo o espectro de acontecimentos que ensejam o individualismo demole a educação pela convivência. A separação física entre crianças e adultos, acrescida da impossibilidade de os pais acompanharem muito de perto o dia-a-dia dos filhos altera toda a lógica da organização educacional, pois retira da família as condições gerais de formação dos filhos. Há de haver, fora da família, instituições que eduquem, tanto no que toca à formação moral, como no respeitante ao domínio de conhecimentos e técnicas laborais.

Isto quer dizer, nem mais nem menos, que se estas instituições não existirem ou não funcionarem adequadamente, ou forem insuficientes para acolher os filhos dos trabalhadores, estes estarão relegados ao mais completo abandono. À família trabalhadora foi subtraída a possibilidade de assisti-los adequada e permanentemente. A sociedade, alienada dos processos concretos, condena, sem atinar pela razão, esses pais “relapsos”, cujos aparentes descuido, preguiça ou ignorância vão produzir sujeitos mal-educados, marginais, bandidos.

Por outro lado, é por si evidente que uma nova pedagogia impacta a formação dos sujeitos e tem sua parcela, embora não determinante, de contribuição à produção das idéias de criança e adolescente.

É nessa configuração histórica, à sombra das chaminés das fábricas e ao desamparo do mais entranhado individualismo – o qual, sob o ponto de vista pedagógico, lhes retira a possibilidade de pleno desenvolvimento - que vai emergir a distinção entre infância, adolescência e adultidade.

¹²⁵ ENGELS, Friedrich. *A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*, p. 68.

Germinal no solo fértil da luta para a diminuição da jornada de trabalho e vai ganhando raízes nas leis fabris que se arrancam da sociedade no curso do século XIX, como se exporá na sequência.

2.2. As leis fabris

A legislação fabril, nos idos do século XIX, apresenta-se, por um lado como uma resposta à luta dos trabalhadores e, por outro como uma resposta do Estado e de setores fabris ao risco a que o próprio capital se expunha com a ruptura dos limites de exploração da mão de obra por alguns capitalistas. Conforme Figueiredo:

A despeito de deter a propriedade dos meios de produção, o capitalista não age isoladamente contra os trabalhadores. Na maioria das vezes, ele conta com a intervenção do Estado. Uma forma importante dessa intervenção é a da edição de leis que regulam as relações entre o capital e o trabalho. O conteúdo de tais leis reflete de maneira direta o nível das lutas de classe. Reflete também a necessidade de o Estado coibir, no interesse de toda a classe proprietária, ações de capitalistas isolados e mesmo de grupos ou segmentos dessa classe que vão contra o interesse do capital em seu conjunto.¹²⁶

Sobre o significado, para os trabalhadores, da luta pelas Leis Fabris, lembra, o mesmo autor, que:

Ao capital interessa a exploração ao máximo da força de trabalho. Isso é inerente à sua natureza. É por este motivo que o limite da jornada de trabalho, em seus primórdios, era determinado, não pela conservação normal da força de trabalho, mas, sim, pela necessidade mínima de repouso necessária à sua recomposição após o limite possível de exploração. Isso significava a degradação da força de trabalho que, como uma peça desgastada, necessitava ser substituída.¹²⁷

Na história de luta entre capital e trabalho pela jornada laboral, observam-se, conforme lição de Marx¹²⁸, duas tendências que se desenvolvem em momentos subsequentes: no primeiro, relativo aos estatutos de trabalho ingleses,

¹²⁶ FIGUEIREDO, Mário João. *A Configuração Econômica do Estado na Sociedade Capitalista Contemporânea*, pp. 104-105.

¹²⁷ Idem, 105.

¹²⁸ MARX, Karl. *O Capital*, L. 1, v. 1, p. 307.

a tendência é de extensão da jornada¹²⁹; no segundo, pertinente à promulgação das leis fabris, a tendência foi de sua redução compulsória.

Marx situa, nestes termos, ambas as tendências:

Sem dúvida, as pretensões do capital no seu estado embrionário (quando começa a crescer e se assegura o direito de sugar uma quantidade suficiente de trabalho excedente não através da força das condições econômicas, mas através da ajuda do estado) se apresentam bastante modestas, comparadas com a jornada de trabalho resultante das concessões que, rosnando e resistindo tem de fazer na idade adulta.¹³⁰

E, na sequência, esclarece:

É por isso natural que a jornada de trabalho prolongada, que o capital procura impor aos trabalhadores adultos por meio da coação do Estado, da metade do século XIV ao fim do século XVII, coincida aproximadamente com o tempo limitado de trabalho, que, na segunda metade do século XIX, é imposto pelo Estado, com o fim de evitar a transformação do sangue das crianças em capital.¹³¹

No primeiro momento, o capital – com a gula de um filhote em formação, sequioso de quanto leite houver – suga toda a força de trabalho disponível, não fazendo distinção entre homens, mulheres e crianças: “todas as fronteiras estabelecidas pela moral e pela natureza, pela idade e pelo sexo, pelo dia e pela noite foram destruídas”¹³². “A verdade é que, antes da lei de 1833”, diz Marx, “crianças e adolescentes tinham de trabalhar a noite inteira ou o dia inteiro, ou de fazer ambas as coisas ao bel prazer do patrão”.¹³³

As máquinas a vapor e de tecer simplificaram o trabalho, suprimindo o domínio de técnicas custosas de difícil e lenta aquisição, bem como apagaram a distinção física entre os trabalhadores.

Isso permitiu a absorção, pela fábrica, de mão de obra não especializada e, por decorrência, desenvolveu-se uma substituição da mão de obra masculina adulta pelo trabalho de mulheres e de jovens e crianças. Essa substituição

¹²⁹ Ou processo de extração da mais-valia absoluta.

¹³⁰ MARX, K. Op. cit., p. 307.

¹³¹ Idem, ibidem.

¹³² Idem, p. 316.

¹³³ Idem, ibidem.

apoiava-se em duas grandes vantagens para o capitalista: tratava-se de mão-de-obra mais obediente e disciplinável e de menor valor. A mão-de-obra infantil – referida como “meia força” – recebia ínfimo salário que, não raro, consistia em apenas um sexto do valor da força de trabalho adulta, quando não fosse pago apenas em troca de alimentação e moradia.

Tornando supérflua a força muscular, a maquinaria permite o emprego de trabalhadores sem força muscular ou com desenvolvimento físico incompleto, mas com membros mais flexíveis. Por isso, a primeira preocupação do capitalista ao empregar a maquinaria, foi a de utilizar o trabalho das mulheres e das crianças. Assim, de poderoso meio de substituir trabalho e trabalhadores, a maquinaria transformou-se imediatamente em meio de aumentar o número de assalariados, colocando todos os membros da família do trabalhador, sem distinção de sexo e de idade, sob o domínio direto do capital. O trabalho obrigatório para o capital tomou o lugar dos folguedos infantis e do trabalho livre realizado, em casa, para a própria família, dentro de limites estabelecidos pelos costumes.¹³⁴

Não é sem razão, portanto, que os proprietários das fábricas se mostraram, rapidamente, sequiosos por legiões de crianças e adolescentes¹³⁵.

Nas palavras de Marx, “festeja-se o nascimento desta [indústria moderna] com o grande rapto herodiano das crianças. As fábricas, como a marinha,

¹³⁴Idem, p. 449-450.

¹³⁵ Bem mais tarde, quase ao meio do século XX, *O Report in Homework in the Fabricated Metal Industry in Connecticut* – citado por HUBERMAN, Leo, *História da Riqueza do Homem*, p. 128 – registra a tabela do número de crianças empregadas, por idade, em Connecticut, EUA, em agosto de 1934, na qual constam crianças de 2 e 3 anos, conforme segue:

Idade	Número de crianças empregadas
2-3 anos	2
3-4 anos	2
4-5 anos	8
5-6 anos	2
6-7 anos	7
7-8 anos	13
8-9 anos	15
9-10 anos	19
10-11 anos	23
11-12 anos	21
12-13 anos	40
13-14 anos	26
14-15 anos	29
15-16 anos	35
Desconhec.	4
Total	246

recrutam seus contingentes à força.”¹³⁶ Esse “rpto herodiano” realizou-se em duas modalidades: primeiro pelo arregimentamento de crianças (juntamente com mulheres) que constituíam mão-de-obra excedente – e, por isso, esfomeada e sequiosa de trabalho - dos distritos agrícolas, sob os auspícios das *Poor Law Comissions*; , depois, esgotado esse veio, pelo puro e simples seqüestro de crianças seja do próprio lar, seja dos asilos de trabalho (*workhouses*)¹³⁷.

Para receber esse exército pueril, entretanto, nenhuma modificação se observa nas condições da jornada, do ritmo e do local de trabalho. Ao contrário, o trabalho das mulheres e crianças, nas fábricas, realiza-se sob o mesmo ritmo e intensidade de exploração a que se submetem os homens, incluída, aí, a máxima extensão da jornada, posto que

a extensão da jornada de trabalho e a intensidade do trabalho são dois fatores fundamentais na expropriação da mais-valia. São instrumentos que a classe proprietária dispõe para ampliar seu capital. Quanto maior o grau de exploração, maior será o lucro. Esse é, portanto, o epicentro da luta de classes.¹³⁸

É desnecessário lembrar que o emprego de mão-de-obra de crianças e adolescentes, naturalmente mais frágeis, ainda não completamente desenvolvidos nem física, nem psiquicamente, acarreta uma deterioração muito mais intensa, pondo em risco a própria reprodução do exército de reserva.

O relatório de Whilliam Sharp Jr., médico da fábrica de Wood, em Bradford, a melhor equipada da região, apresenta elementos que dão uma noção da situação dos pequenos trabalhadores, à época:

1) Pude observar, nas condições mais favoráveis, os efeitos do sistema fabril sobre a saúde das crianças; 2) tais efeitos, decisivamente e em larga escala, mesmo naquelas condições favoráveis, são os mais danosos; 3) em 1842, fui obrigado a tratar três quintos do total de crianças que trabalhavam na fábrica de Wood; 4) o efeito mais danoso é tornar os organismos, senão deformados, débeis e doentios; 5) em tudo

¹³⁶ MARX, K. *O Capital*. Livro 1, Vol. 2, p. 875.

¹³⁷ Sobre o trabalho forçado nas *workhouses*, ou “houses of correction”, ler MELOSI e PAVARINI, *Cárcere e Fábrica*, 2006.

¹³⁸ FIGUEIREDO, M. J. *A Configuração Econômica do Estado na Sociedade Capitalista Contemporânea*, p. 104.

isso, verificou-se uma sensível melhora quando a **jornada de trabalho das crianças foi reduzida, em Wood, para dez horas.**¹³⁹ (grifo nosso).

Sobre o grau de desumanidade a que são submetidas as crianças, Marx faz referência à declaração de um juiz do condado Broughton, que presidia uma reunião na prefeitura de Nottingham, em 14 de janeiro de 1860:

(...) naquela parte da população, empregada nas fábricas de renda da cidade, reinavam sofrimentos e privações em grau desconhecido no resto do mundo civilizado... As 2, 3 e 4 horas da manhã, as crianças de 9 e 10 anos são arrancadas de camas imundas e obrigadas a trabalhar até às 10, 11 ou 12 horas da noite, para ganhar o indispensável à mera subsistência. Com isso, seus membros definham, sua estatura se atrofia, suas faces se tornam lívidas, seu ser mergulha num torpor pético, horripilante de se contemplar...¹⁴⁰

O mesmo autor comenta os dados do relatório da Children's Employment Commission, relativo ao ano de 1863, sobre a situação das crianças e jovens trabalhadores das fábricas de fósforos de atrito:

A metade dos trabalhadores são meninos com menos de 13 anos e adolescentes com menos de 18. Essa indústria é tão insalubre, repugnante e mal afamada que somente a parte mais miserável da classe trabalhadora, viúvas famintas etc., cede-lhe seus filhos, "crianças esfarrapadas, subnutridas, sem nunca terem freqüentado a escola". Entre as testemunhas inquiridas pelo comissário White (1863), 270 tinham menos de 18 anos, 40 menos de 10, 10 apenas 8 e 5 apenas 6. O dia de trabalho variava entre 12, 14 e 15 horas, com trabalho noturno, refeições irregulares, em regra no próprio local de trabalho, empestado pelo fósforo. Dante acharia que foram ultrapassadas nessa indústria suas mais cruéis fantasias.¹⁴¹

É nesse cenário dantesco que eclodem os primeiros movimentos da luta operária, inicialmente voltados à redução da jornada de trabalho e à proteção das crianças e das mulheres. A identidade das condições de vida, sofrimentos e angústias dos trabalhadores, ao lado da abissal diferença em relação às condições de existência do patronato, põe em curso um sentimento de pertencimento que, com muita dificuldade, vai cimentando um interesse coletivo, uma vontade comum, uma perspectiva unitária de luta.

¹³⁹ ENGELS, F. Op. cit. pp. 194-195.

¹⁴⁰ MARX, Karl. Op. cit. Livro 1, v. 1., pp 275-276.

¹⁴¹ MARX. Karl. Op cit., Livro 1, vol. 1, p. 279.

Na lição de Orlando Gomes e Élon Gottschalk,

A concentração do proletariado nos grandes centros industriais nascentes; a exploração de um capitalismo sem peias; a triunfante filosofia individualista da Revolução Francesa; os falsos postulados da liberdade de comércio, indústria e trabalho, refletidos no campo jurídico na falaz liberdade de contratar; o largo emprego das chamadas “meias forças”, isto é, o trabalho da mulher e do menor; a instituição das sociedades por ações, sociedades anônimas propiciando, a princípio, a reunião de grandes massas de capital necessário aos empreendimentos industriais, e seu posterior desdobramento em capitais monopolizadores (trust, cartéis, holdings), a idéia vigorante do não-intervencionismo estatal, por mais precárias que fossem as condições econômicas e sociais, tudo isso, gerando um estado de miséria sem precedentes para as classes proletárias, resultou no aparecimento, na história do movimento operário, de um fenômeno relevantíssimo: a formação de uma consciência de classe.¹⁴²

A consciência, entretanto, é uma arma frágil diante da resistência dos proprietários industriais e só a muito custo a luta operária arranca uma incipiente legislação, nem sempre observada. Por outro lado, como já mencionado, o próprio Estado vem em socorro do capital, estabelecendo o equilíbrio da concorrência, prejudicado pelo excesso de uns e outros capitalistas, dado que a livre competição “torna as leis imanentes da produção capitalista, leis externas, compulsórias para cada capitalista individualmente considerado”¹⁴³. Esse socorro vem em forma de uma tentativa de uniformização mínima da jornada, reivindicada em alguns casos pelos próprios capitalistas, conforme registrado no Children’s Employment Commission, de 1863, citado por Marx:

No começo de 1863, 26 firmas proprietárias de grandes cerâmicas em Staffordshire, entre elas Josiah Wedgwood & Sons, pediram num memorial “uma intervenção coativa do Estado”. Alegavam que a concorrência com outros capitalistas não lhes permitia limitar à sua vontade o tempo de trabalho das crianças, etc. “Por mais que lamentemos os abusos acima mencionados, seria impossível impedi-los por meio de qualquer acordo entre os fabricantes... considerando todos esses pontos, ficamos convencidos ser necessária uma lei coativa.”¹⁴⁴

¹⁴² GOMES, Orlando e GOTTSCHALK, Élon. *Curso de Direito do Trabalho*, pp. 1-2

¹⁴³ MARX, Karl. Op. cit., Livro 1, vol. 1, p. 307.

¹⁴⁴ Idem, *ibidem*.

Assim é que, combinando resistência dos operários e apreensão dos capitalistas quanto a um desequilíbrio nas condições concorrenciais – seja pela desigualdade no trato da mão-de-obra, seja pelo risco de elevação do seu custo em razão da destruição de um volume substancial do exército de reserva, e com o reforço de publicistas e profissionais liberais, representantes das classes médias, - põe-se em curso a segunda tendência do trato da jornada: a sua redução compulsória.

Surgem as primeiras leis fabris de redução da jornada, sob a pressão dos trabalhadores e, também, invocadas por segmentos mais esclarecidos e influentes da opinião pública “chocados com a revelação de uma nova classe de escravos, o proletariado, sobretudo com a condição das mulheres¹⁴⁵ e crianças nas *mills*, (estabelecimentos fabris da indústria têxtil algodoeira com as primeiras máquinas movidas a energia hidráulica), do nordeste da Inglaterra e das minas e carvão do País de Gales”¹⁴⁶. Há de se destacar, seguindo Graça, que o choque é, talvez, menos pela sorte dos trabalhadores que pela preocupação decorrente dos novos riscos de epidemia e propagação incontrolável de doenças, resultante da proximidade entre as comunidades locais e as instalações fabris, que comportavam dormitórios operários¹⁴⁷.

Por outro lado, não é demais lembrar que os fabricantes, em particular os grandes industriais, evitavam confrontos desnecessários com os trabalhadores (ENGELS, 2008) e em face de iminente agitação, cediam naquilo que, sem maiores riscos, garantia uma suspensão dos conflitos. Nesse quadro, as novas leis eram gestadas sem que houvesse garantia de sua concreta efetivação. Com efeito, sob uma aparência filantrópica, edulcoradas por um discurso que propugnava por justiça e igualdade, essas medidas eram ineficazes do ponto de vista de seu cumprimento no interior das fábricas, ao mesmo tempo em que revelavam eficácia na outra ponta, ou seja, no apaziguamento dos confrontos. De quebra, havia o ganho extra de permitir condições de aniquilamento de setores da

¹⁴⁵ Destaque-se, ainda, o elevado grau de mortalidade infantil decorrente do abandono das crianças cujas mães trabalhavam fora de casa.

¹⁴⁶ GRAÇA. *Uma tradição histórica de proteção Social dos Trabalhadores*. 2000, p. 25.

¹⁴⁷ Idem, *ibidem*.

pequena burguesia¹⁴⁸ (ALVES, 2001; SAES, 2003), dado que consistiam uma forma de “acelerar a concentração de capital em poucas mãos e esmagar os concorrentes mais débeis, que não podiam subsistir sem aqueles ganhos suplementares”¹⁴⁹.

Os esforços iniciais orientam-se para a proteção das mulheres e crianças. Na síntese de Amauri Mascaro Nascimento:

As primeiras leis trabalhistas na Europa foram motivadas pela necessidade de coibir os abusos perpetrados contra o proletariado e, mais diretamente, a exploração do trabalho dos menores e das mulheres. A falta de leis permitiu a utilização do trabalho de menores de 8, 7 e até 6 anos de idade nas fábricas e jornadas de trabalho excessivas para as mulheres. Desse modo, surgiram leis sobre idade mínima para trabalho na indústria e duração diária do trabalho¹⁵⁰.

Respostas do poder legislativo à proteção social dos trabalhadores iniciam-se na Grã-Bretanha e aos poucos ocorrem em outras nações:

[...] Dentre as leis ordinárias destaque-se, na Inglaterra, a “Lei de Peel” (1802), de proteção aos menores nas fábricas, limitando a 12 horas a sua jornada diária de trabalho; na França, lei proibindo o trabalho de menores de 8 anos (1814); na Alemanha, lei proibindo o trabalho de menores de 9 anos (1833) e as leis sociais de Bismark (1833); na Itália, leis de proteção ao trabalho da mulher e do menor (1886).¹⁵¹

No embate que gesta o conjunto de leis fabris, avulta pela primeira vez a necessidade do manejo da idade, como uma forma de proteção das crianças e adolescentes, cujo ritmo de exploração punha em risco sua sobrevivência e a reprodução da própria classe trabalhadora¹⁵².

¹⁴⁸ Alves, 2001 passim; Saes, 2003, passim.

¹⁴⁹ ENGELS, F. op. cit., p. 348.

¹⁵⁰ NASCIMENTO, Amauri Mascaro. *Iniciação ao Direito do Trabalho*, p. 45.

¹⁵¹ Idem, ibidem.

¹⁵² Pela mesma razão - a maior fragilidade - a legislação alcançou a questão do gênero, incluindo à defesa das crianças e adolescentes, também a defesa das mulheres.

É na produção dessa legislação fabril que se hão de distinguir crianças, adolescentes, jovens e adultos¹⁵³, como se pretende demonstrar no estudo das mais importantes leis do período, como segue.

A Lei de 1802

A primeira lei a ser lembrada, nesse tema, foi a Lei da Saúde e Moral dos Aprendizes - *The Moral and Heralth Act* - proposta por Robert Peel¹⁵⁴ e aprovada em 22 de junho de 1802¹⁵⁵. À época, crianças de todos os rincões da Inglaterra – algumas com apenas seis ou sete anos de idade – eram encaminhadas na condição de aprendizes - pelos *Poor Law Guardians* - para as fábricas, onde eram expostas a todo tipo de sofrimento decorrente do regime de exploração, então sem os limites de qualquer freio legal. Para minimizar esse estado de coisas, face já à constante pressão dos trabalhadores, é que a lei foi proposta. Ela proibia o trabalho noturno dos menores, estabelecendo como limites de início e término da jornada as 6h e as 20h, respectivamente, bem como limitava a 12 horas sua jornada. Além disso, determinava algumas melhorias nas condições de trabalho – pintura e melhoria da ventilação do local de trabalho – e de formação dos menores – teriam de receber alguns rudimentos de educação, freqüentar a igreja mensalmente e não serem constrangidas a dividir a mesma cama com mais de duas outras crianças¹⁵⁶.

Para o cumprimento dessa legislação estabeleceu-se um sistema pouco eficaz: os Juizes de Paz nomeariam, anualmente, dois voluntários para realizarem a inspeção das fábricas - os *visitors*¹⁵⁷. A negligência de alguns voluntários, somada à prévia comunicação das visitas – o que permitia o preparo de um cenário adequado para a aprovação do fiscal - bem como à coerção física e moral para que os próprios trabalhadores não denunciassem a situação real em que

¹⁵³ Na exposição sobre as leis fabris, tomou-se principalmente como referência: MARX, 1982; ENGELS, 2008; VIGÁRIO, 2004.

¹⁵⁴ Trata-se, aqui, do pai de Sir Robert Peel – este, fundador do moderno partido conservador inglês.

¹⁵⁵ MARX, K. op. cit., Livro I, Vol. 1, passim.

¹⁵⁶ Idem, passim.

¹⁵⁷ ENGELS, F., op. cit., passim.

trabalhavam e viviam explica a ineficiência dessa lei. Uma brecha para o trabalho infantil residia na lei de aprendizagem, que não fazia restrição à idade. Essa brecha era comumente utilizada para burlar os fiscais. Ainda assim, a Lei de 1802, para além de ter sido a primeira legislação protetiva dos trabalhadores, teve o mérito também de lançar luzes sobre o problema dos aprendizes.

A lei de 1819

Em 1815, em um cenário de intensa agitação dos trabalhadores, Robert Owen, defensor da reforma fabril e proprietário de tecelagens em New Larnak, divulga as condições de trabalho de suas fábricas e informa à Comissão de Inquérito que não emprega nenhuma criança com menos de dez anos de idade. Inicia, ainda, uma campanha para limitar as horas de trabalho infantil para uma jornada máxima de 10 horas diárias. Essa campanha encontrou resistência entre proprietários de fábricas têxteis, sob um duplo argumento: as fábricas não podiam prescindir do trabalho infantil e, por outro lado, aumentar a folga das crianças, diminuindo-lhes a jornada, concorreria para que elas, nos momentos de não ocupação, adotassem maus hábitos.

A polêmica resultou na formação de uma Comissão da Câmara dos Comuns e duas Comissões da Câmara dos Lordes para investigar o problema. Dos resultados levantados por essas Comissões, resultou a promulgação de uma Lei – novamente de autoria de Robert Peel – que tornava ilegal o emprego de crianças com idade inferior a nove anos e estabelecia a jornada máxima de 12 horas diárias para aquelas com idade inferior a 16 anos. A jornada noturna, das nove horas da noite às cinco horas da manhã, foi proibida para trabalhadores com idade entre nove e dezesseis anos. Com esta lei, pela primeira vez estabeleceu-se um limite etário para o trabalho infantil nas fábricas.¹⁵⁸

Além disso, a lei estipulava a exigência de horário pré-determinado para as refeições das crianças, observando-se um intervalo de trinta minutos para o café da manhã e uma hora para o almoço.

¹⁵⁸ VIGÁRIO, Sílvia Manuela Pereira. *Crianças sem Infância: o trabalho infantil na indústria têxtil e os limpa-chaminés*, p. 68.

Lei de 1831

Proibiu o trabalho noturno para todos os trabalhadores com menos de vinte e um anos.

A Lei de 1833

Dada a ineficácia da legislação protetiva já promulgada – em especial, a Lei de 1819 -, os trabalhadores, organizados em associações operárias, deflagraram inúmeros movimentos de agitação reivindicando uma lei que limitasse a dez horas a jornada dos jovens menores de 18 anos¹⁵⁹. Em setembro de 1830, Richard Oastler publica uma carta-denúncia no jornal de Leeds. Setores mais avançados dos *tories*, sob liderança de Michael Sadler, assumiram o apoio à Lei das Dez Horas – *Ten Hours Bill*. Com a perda do mandato, Sadler é substituído, na defesa da reforma fabril, por Lord Ashley, cujos esforços no Parlamento contribuem para a promulgação da Lei de 1833 que conjugava medidas regulamentadoras do trabalho infantil e medidas de inspeção.¹⁶⁰

É importante destacar o ineditismo dessa lei no que se refere a uma diferenciação etária entre crianças e adolescentes. Conforme lembra Vigário, “a distinção entre crianças e jovens foi estabelecida, pela primeira vez, na Lei de 1833. Entre os nove e os treze anos de idade eram consideradas crianças e os que tinham idades compreendidas entre os treze e os dezoito eram conhecidos por jovens”.¹⁶¹

Por esta lei, declarou-se ilegal empregar crianças menores de 9 anos – sendo exigido do médico da fábrica um atestado comprovando a idade do empregado. Para as crianças entre 9 e 13 anos, estabeleceu-se 9 horas como teto para a jornada diária e quarenta e oito horas para a jornada semanal¹⁶². Além

¹⁵⁹ ENGELS, op. cit., p. 206.

¹⁶⁰ VIGÁRIO, op. cit., p. 69.

¹⁶¹ VIGÁRIO, op. cit., p. 69.

¹⁶² A lei previa um período de transição de 2 anos e meio para a implantação deste dispositivo, de modo que, inicialmente, a restrição limitava-se às crianças de 9 a 11 anos.

disso, a lei determinava que os trabalhadores entre nove e treze anos deviam freqüentar a escola por duas horas diárias, apresentando-se para a jornada de trabalho munidos obrigatoriamente de um comprovante de freqüência escolar, assinado pelo professor (*voucher*).¹⁶³

Os jovens – adolescentes – poderiam submeter-se a jornadas de doze horas diárias e sessenta e nove horas semanais, mas era proibido o trabalho noturno (entre as 20h30 e as 5h30) para todos os menores de 18 anos.

Essa lei inovou também ao estabelecer um intervalo mínimo de uma hora e meia para as refeições.

Apesar da figura do fiscal nomeado – outra inovação da lei –, a fiscalização do cumprimento dos seus preceitos restou dificultada, pois os proprietários fabris estabeleceram o mecanismo do sistema de turnos. Assim, esclarece Vigário, “as crianças e os jovens eram obrigados a trabalhar em vários turnos, pelo que os inspetores não se poderiam certificar do seu horário laboral”.¹⁶⁴

Por outro lado, muitos proprietários, insatisfeitos, reagiram demitindo em massa as crianças ou, simplesmente, recorrendo à fraude, que generalizou-se de inúmeras maneiras, facilitada pela ausência de obrigatoriedade de registros de nascimento¹⁶⁵, o sistema de turnos, cooptação de médicos e fiscais e, inclusive, pelo valor irrelevante das multas que caberiam aos proprietários em caso de descumprimento da lei.¹⁶⁶

Lei de 1844

Os poucos resultados concretos dos dispositivos legais forçavam os trabalhadores ao exercício permanente da agitação, na luta por melhores condições de trabalho. Em 1844, mais uma legislação fabril foi promulgada,

¹⁶³ ENGELS, op. cit., e VIGÁRIO, op. cit.

¹⁶⁴ VIGÁRIO, op. cit., p. 71.

¹⁶⁵ Somente em 1837 passou a vigorar legislação pertinente ao registro de nascimento. Além do que, sua obrigatoriedade dar-se-á apenas nos idos de 1870.

¹⁶⁶ ENGELS, op. cit.

reduzindo para oito anos a idade mínima das crianças que trabalhavam nas fábricas; limitando a seis horas e meia ou sete horas a jornada diária das crianças com idade entre oito e treze anos; estabelecendo que nenhuma criança com menos de treze anos poderia trabalhar mais de sete horas sucessivas ou dez horas em dias alternados; e proibindo que as crianças se ocupassem da limpeza das máquinas em movimento.¹⁶⁷

Lei de 1847

Entrementes, as associações operárias continuavam a agitação para a criação de uma *Ten Hours Bill* para todos os operários. Porém, diante da hostilidade dos proprietários fabris, os reformadores adotaram, no Parlamento, a tática de restringir suas exigências aos dispositivos que beneficiavam, além das mulheres, os jovens com menos de 18 anos.

Por esta razão, a Lei de 1847 – a Lei das Dez Horas – limitou para 10 horas diárias a jornada de trabalho das mulheres e dos jovens operários. Não obstante, o funcionamento das máquinas por 15 horas seguidas, bem como o sistema de turnos, tornava difícil a fiscalização e, logo, o cumprimento desse dispositivo legal.¹⁶⁸

Lei de 1850

A relevância desta lei reside no fato de que, ao estipular as horas de início e término da jornada de trabalho das mulheres, crianças e jovens – das seis às dezoito horas, ou das sete às 19 horas – a lei repercutiu, indiretamente, na jornada dos trabalhadores homens, adultos, uma vez que era oneroso para o proprietário fabril manter as máquinas em funcionamento nos demais horários somente com a mão-de-obra masculina. Assim, os homens acabaram se

¹⁶⁷ VIGÁRIO, op. cit.

¹⁶⁸ MARX, K. O Capital, Livro 1, vol. 2; VIGÁRIO, op. cit.; ENGELS, op. cit.

beneficiando de uma jornada de dez horas, que não encontrava, ainda, previsão legal para eles.¹⁶⁹

Lei de 1874

Elevou para dez anos a idade mínima para o ingresso das crianças no mundo do trabalho. Em 1891, a idade foi ampliada para onze anos; em 1901 para doze anos e, finalmente, em 1920, para catorze anos.

Lei de 1878¹⁷⁰

Ampliando as restrições ao emprego de crianças, a Lei de 1878 estabeleceu três condições para seu ingresso no trabalho: idade adequada, educação suficiente e aptidão física. Essas condições deveriam ser comprovadas por atestados médico e escolar.

A lei também ampliou a segurança em relação à limpeza das máquinas, proibindo agora que crianças limpassem também as partes fixas do maquinário em movimento.

Como se pode depreender, a pressão popular, com o eventual apoio de publicistas humanitários e setores humanistas do Parlamento, bem assim de setores mais desenvolvidos do capitalismo emergente, preocupados tanto com a reprodução do exército de trabalho, como com possível adensamento das manifestações revoltosas, lograram arrancar, lenta mas progressivamente, alguns dispositivos protetivos que obrigaram a sociedade a debruçar-se sobre a questão das diferenças entre crianças e jovens, em relação aos homens adultos.

A exploração da força de trabalho, sob o ritmo e a intensidade da maquinaria impõe um debate cujo conteúdo é notadamente original: “as idades da vida” e os limites da exploração. Tal debate, marcado pelas profundas

¹⁶⁹ VIGÁRIO, op.cit., p. 78.

¹⁷⁰ De 1850 a 1878, outras leis fabris foram promulgadas pelo Parlamento da Inglaterra: Leis de 1856, de 1864, de 1867, de 1871. Essas leis estipularam, entre outros dispositivos, condições de higiene e segurança do trabalho, extensão dos direitos para trabalhadores de outras indústrias, além das têxteis, e para as oficinas; regulamentação das funções de fiscalização, etc. Entretanto, para os objetivos deste trabalho, entendeu-se desnecessário comentá-las.

transformações da época, impõe-se não só pelo confronto de classes, mas também pelo alerta dos próprios proprietários quanto à iminente inviabilidade de reprodução da classe trabalhadora em razão da destruição precoce dos proletários.

A manutenção do exército de reserva, com um contingente de trabalhadores suficiente para pressionar os baixos salários e garantir a substituição contínua de mão de obra, toma assento entre as preocupações dos segmentos ditos humanitários dentre os capitães da indústria nascente. Sua preocupação humanitária, entretanto, tem o mesmo conteúdo que embalava os setores antiescravistas, no Brasil Colônia, cujo discurso, eivado de adocicada emoção, não lograva avançar corajosamente à prática, posto que bem freado pela ausência de uma lei de terras a garantir cuidadosamente a não transformação dos futuros libertos em proprietários rurais, como bem denunciou, à época, o franco Cairu.

A despeito de, a partir daí, a legislação sempre definir crianças e adultos a partir de um critério etário, o que está na raiz do problema são as condições físicas e psíquicas das crianças e jovens para o desempenho laboral. Após essa fronteira ter sido ignorada pela gula do capitalismo emergente, a sociedade vê-se obrigada a retornar à sua observância¹⁷¹.

Ao longo desse capítulo da história da legislação fabril, é possível apreender as idas e vindas na fixação de idades próprias para o trabalho diurno e noturno; no reconhecimento da natureza deletéria de certas atividades, bem como da intensidade do trabalho especialmente para determinadas idades.

De Wilson de Souza Malcher extraiu-se a referência abaixo que, dada a forma sintética do texto, permite bem vislumbrar o quanto a questão da idade é tema que perpassa com destaque a legislação fabril:

Na Inglaterra, muito curiosamente, a intenção de melhorar as condições de trabalho em geral, se desenvolve no seio de um grupo de industriais de algodão, destaque para David Dale e Robert Owen.

¹⁷¹ É de se admitir como razoável a idéia de que esta foi a primeira manifestação de "desenvolvimento sustentável" de que se tem notícia.

A lei proposta por Robert Peel, The Moral and Health Act, aprovada por Manchester Board of Health, em 22 de junho de 1802, a primeira manifestação concreta que corresponde à idéia contemporânea do Direito do Trabalho, limitou em doze horas o trabalho dos aprendizes, entre às seis da manhã e às vinte horas; proibiu o trabalho noturno e estabeleceu o ensino aos menores e instrução religiosa, bem como criou a inspeção do trabalho realizada pelos visitantes, um magistrado e um representante da igreja oficial, nomeados (sic) pelos juizes de paz do condado.

Essa mesma lei fixava a idade mínima de nove anos para trabalhar, limitava as jornadas a oito horas até os treze anos de idade e de dez para os de dezoito.

Em 1833, com a Lei sobre as Fábricas, se impôs obrigações para toda a indústria têxtil, proibindo-se o trabalho noturno para os menores de dezoito anos entre às vinte e trinta horas e às cinco e meia da manhã seguinte. A jornada de trabalho foi limitada a nove horas para os menores de treze anos e de dez na indústria de seda (...)

Uma lei francesa de 1841 proibiu o trabalho nas fábricas e manufaturas de menores de oito anos. A Suíça, por sua vez, inclui no texto de sua constituição (1874), pela primeira vez na história, medidas de proteção ao trabalho do menor nas fábricas.¹⁷²

Enfim, é legítimo afirmar que a história da legislação fabril constitui um componente fundamental da história de construção das categorias *criança* e *adolescente* nos marcos fundantes do mundo contemporâneo, ao exigir que a sociedade, nos embates travados pela redução da jornada de trabalho, se obrigasse a definir limites para a imposição de condições demasiado deletérias aos trabalhadores, de modo a garantir, ao menos, a recomposição do exército de reserva. Encontrou-se tal garantia preservando-se os brotos da vida: crianças e adolescentes, nos limites das exigências da produção capitalista – que, oscilante, faz oscilar também a fome de carne infanto-juvenil. Os pais, já tendo cumprido esta parte da função laboral – gerar a prole para o exército de reserva – podem ser submetidos aos níveis sempre crescentes de intensificação do ritmo de exploração do trabalho.

¹⁷² MALCHER, Wilson de Souza. Aspectos sociológicos e jurídicos acerca do trabalho do menor, in Revista de Direito da ADVOCEF, p. 115.

CAPÍTULO III

DA FÁBRICA À ESCOLA: CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA BURGUESA E A SÓCIO-CLASSIFICAÇÃO DOS GRAUS ESCOLARES

À medida em que a presente monografia relativizou o papel da classe escolar na determinação das noções de criança e adolescente, afirmando a importância do debate em torno das leis fabris, impõe-se tomar como objeto de análise a formação da escola moderna, em conseqüente argumentação. É do que tratará o presente capítulo.

Inicialmente, esclarece-se que o embate que entremeia a construção da legislação fabril vai contribuir para a criação da idéia de adolescência sob dois aspectos.

Primeiro, como se pretendeu demonstrar no capítulo anterior, quando põe em evidência a relação entre gênero, idade e a forma capitalista da divisão técnica do trabalho. Essa relação, quando vista sob a ótica da simplificação do trabalho e emprego da maquinaria, apaga as diferenças entre os gêneros e as idades, tornando todos – crianças, homens e mulheres – capazes de executar as mesmas funções laborais, como se viu ocorrer nas fábricas do século XIX. Do ponto de vista, entretanto, da intensificação do ritmo do trabalho, demandada pelo aumento da produtividade no interior de uma jornada fixa – para a extração de mais-valia relativa – recoloca, de forma inafastável, essas mesmas diferenças, tanto demarcando os limites da resistência humana, como impondo a observância de diferentes etapas, idades, condições físicas e psíquicas para determinadas formas de inserção no mundo do trabalho.

Num outro aspecto – que se intenta desenvolver neste tópico –, as leis fabris vão contribuir para a consolidação da idéia de infância e adolescência na medida em que, ao liberar da atividade fabril milhares de crianças e jovens, criam o contingente que vai constituir a população escolar; e a escola, como já

demonstrado por Ariès, submete-a à classificação etária para inserção nos níveis e classes escolares, após, entretanto, o processo de constituição das leis fabris.

3.1. A liberação dos trabalhadores mirins e o contingente escolar

As leis fabris, como se viu no capítulo anterior, impõem limitações à exploração do trabalho infantil e juvenil e, também, acarretam despesas extras ao patronato, em decorrência das exigências de financiamento de escolarização daquele segmento de trabalhadores, o que torna tal mão-de-obra mais onerosa. Nessa circunstância, é natural uma progressiva substituição do contingente de crianças e jovens, por trabalhadores adultos – homens e mulheres.

Ao mesmo tempo, a incorporação da ciência aos processos produtivos, num esforço constante de aumento de produtividade – no processo de extração de mais-valia relativa –, vai resultar em períodos de adensamento de desemprego, com um retorno, em regra, sempre menor ao índice anterior, em termos relativos, mesmo que o capital liberado possa incorporar contingentes de trabalhadores improdutivos¹⁷³.

Nesse quadro, é compreensível que, como refere Alves, as crianças e jovens, abrigados pela legislação fabril, sejam “as primeiras e preferenciais vítimas do processo de expulsão de força de trabalho das indústrias”.¹⁷⁴

Alves analisa que ao expulsar esse segmento de trabalhadores das fábricas, a sociedade cria a necessidade de produzir uma instituição que as acolha, sob pena de transformar-se – a própria sociedade – em uma fábrica de desocupados:

De fato, ao produzir o desemprego infantil, o desenvolvimento tecnológico havia determinado a criação de uma imensa necessidade social. Ou seja, ao deixar de disputar parte do tempo disponível da criança, outrora reivindicado como tempo de trabalho e, nessa condição, uma fração de tempo que lhe pertencia, o capital possibilitou a extensão máxima daquele tempo disponível. Mas essa extensão para as crianças acabava constituindo-se em uma ameaça, pois não existiam alternativas que canalizassem o emprego do tempo disponível de uma forma

¹⁷³ Sobre o decréscimo relativo do número de trabalhadores empregados, compativelmente com seu aumento absoluto, ler MARX, K. *A Teoria da Compensação para os Trabalhadores Desempregados pela Máquina*, in *O Capital*, Livro 1, vol. 1, p. 502 e ss.

¹⁷⁴ ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*, p. 149.

socialmente útil e, por outro lado, seus genitores, tanto o pai quanto a mãe, já não mais poderiam dar-lhes atendimento e segurança. Por trabalharem, ambos haviam sido tangidos ao afastamento do lar durante o dia. Mas a sociedade que cria as necessidades mobiliza os seus recursos, também, para criar os meios adequados visando saná-las ou minorá-las. Novas instituições sociais podem surgir buscando intervir como elementos corretivos das necessidades sociais criadas. Outras instituições podem, ainda, ser transformadas para absorver novas funções vinculadas ao atendimento das necessidades sociais recém-produzidas.¹⁷⁵

Com efeito, diante do massivo desemprego, ou esses trabalhadores mirins transformam-se em desocupados permanentes – com grandes chances de embrutecer-se e transviar-se - ou seu tempo é absorvido pela sociedade, por meio de algum outro recurso que não a fábrica.

A família trabalhadora, por seu turno, posto que inteiramente absorvida pelo trabalho, já não pode ocupar-se de sua formação. É o que pondera Anísio Teixeira, com muita propriedade lembrado por Alves:

Mas hoje, a vida de família já não é, como em outros tempos, uma instituição de educação integral, e a vida social tornou-se tão eminentemente complexa que oferece à criança, para sua visão e análise, apenas aspectos fragmentários do seu todo; por outro lado, essas instituições ganharam uma certa velocidade de transformação, que não lhes permitem ser conscientes de sua ação educativa. Não só essa ação é mais vaga e menos direta, como a velocidade de transformação lhes impede exercê-la com lucidez e consciência.

A necessidade, pois, de a escola tomar, em grande parte, a si, as funções da família e do meio social, corresponde a uma verdadeira premência dos nossos tempos, se quisermos dar às nossas crianças a oportunidade de se adaptarem à ordem social do nosso vertiginoso presente.¹⁷⁶

Essa necessidade vai contribuir fortemente para deflagrar o movimento de defesa da universalização da escola, rompendo com o círculo de destinação exclusivo aos filhos da burguesia, aos filhos de seus gerentes, dos profissionais liberais e dos funcionários, impondo-se como escola única¹⁷⁷.

¹⁷⁵ ALVES, G. L. op. cit., pp. 149-150.

¹⁷⁶ TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, pp. 37-39.

¹⁷⁷ ALVES, G. L., op. cit., p. 152.

Desnecessário lembrar que a escola não é uma invenção da sociedade burguesa. Porém, trata-se aqui de uma escola historicamente datada, que emerge dos escombros das instituições educativas feudais.

É de se lembrar que até a idéia de universalização se coloca na retórica da burguesia emergente. A defesa da universalização, entretanto, encontra-se, num primeiro momento, respaldada apenas no interesse burguês de abertura da escola para seus filhos. Propugnar por uma escola para todos, nesse primeiro momento, significa tão somente reclamar à nobreza o direito de escolarização de outros que não a própria nobreza e o clero. “Todos”, aqui, representa a burguesia, que se entende de fato porta-voz da sociedade. Basta consolidar a revolução política burguesa para que de pronto esse “todos” seja bastante mitigado.

Sobre a transição da instituição escolar, expõe Alves que:

A escola então existente já não era mais um produto feudal típico. A sua clientela já não era exclusivamente composta pelos filhos da nobreza nem por futuros quadros da Igreja Católica. A escolástica também perdera o seu domínio. A burguesia, ancorada no movimento ilustrado e no despotismo esclarecido, havia assegurado não somente uma relativa ampliação dos serviços escolares como, também, operara uma mudança profunda dos conteúdos didáticos pela alteração do foco das matérias humanísticas e pelo acréscimo das matérias derivadas das ciências modernas. Mas a escola, por sua dependência administrativa, caracterizava-se como uma concessão do príncipe, ao mesmo tempo em que, por seu fim, visava à formação do súdito. Em absoluto a sua universalização era posta em questão, até essa época, pois o trono, no interior de uma política de conciliação com a burguesia, pleiteara o alargamento do atendimento escolar para incluir, no máximo, as crianças e os jovens dessa classe.¹⁷⁸

Para a construção da escola tipicamente moderna, retoricamente investida da idéia de igualdade e universalidade, orgânica à sociedade burguesa, um longo e complexo processo ainda há de se desenrolar e é somente bem mais tarde que essa escola vai universalizar a prática de separar crianças e jovens estudantes em séries conforme a idade, contribuindo, aí sim, para a vulgarização da idéia de adolescência, idéia esta já delineada quando da luta em torno da formulação das leis fabris.

¹⁷⁸ ALVES, G.L., op. cit., pp. 53-54.

A escola moderna, desde sua organização em classes até a organização em séries, retoricamente universalista, fruto das transformações da época, constrói-se num movimento não retilíneo. Bem ao contrário, os traços que risca no papel da história expressam um movimento de idas e vindas, até firmar-se hegemonicamente. Longe da autora a pretensão de tratar extensamente de uma tal história, entretanto, alguns aspectos carecem ser destacados para entendimento do objeto deste estudo.

Cambi reconhece, na origem da escola moderna, um conjunto de determinações, entre as quais se destacam a revolução cultural e educativa do humanismo, as tensões da Reforma e da Contra-Reforma, a crise da tradição escolástica, bem como a revolução econômica burguesa e a ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno. Tais acontecimentos deflagram a necessidade de formação de técnicos detentores de conhecimentos e requisitos morais específicos. Articuladamente ao surgimento dessa necessidade,

a escola também foi se renovando profundamente e assumindo a feição da escola moderna: minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem-técnico, o intelectual e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola dos anos Quinhentos.¹⁷⁹

Como se apreende, a produção e divulgação de novos conhecimentos, necessários não mais exclusivamente à solução dos problemas típicos das guerras de conquista, mas à solução da produção e circulação de mercadorias em larga escala, é a grande mola propulsora da transformação da escola medieval em direção a uma escola moderna, em tudo diferente.

Na justa ponderação de Ponce, “Se a educação cavalheiresca já não servia para esse nobre que tendia a se transformar em cortesão, tampouco eram úteis a dialética e a teologia ao bom burguês que fretava navios para viagens ao novo mundo”.¹⁸⁰ E ilustra a afirmação com o discurso de Luís Vives, comerciante de vinhos e um dos mais importantes teóricos da pedagogia do século XVI:

¹⁷⁹ CAMBI, op. cit., pp. 504-505.

¹⁸⁰ PONCE, op. cit, p. 115.

Os silogismos, as oposições, as conjunções, as disjunções, as explanações, as enunciações são como enigmas com que se assombra a crianças e a velhas.

(...) não é a argumentação o que elucida a verdade, mas sim, a indagação da natureza, e observação sensível.

(...) O estudante não deve envergonhar-se de entrar em lojas e em fábricas, de fazer perguntas aos comerciantes, de conhecer os detalhes de suas tarefas. Antigamente, os homens cultos desdenhavam indagar a respeito daquelas coisas que são tão úteis conhecer e recordar na vida.¹⁸¹

Nesses novos tempos, o útil e o prático constituem preocupações destacadas e forçam sua entrada na instituição escolar. Sobre a necessidade de um novo conteúdo para a escola moderna, dê-se novamente a palavra a um homem da época – Jovellanos - que com toda propriedade sintetizou as razões que determinaram a radical mudança em relação à educação feudal, no seu *Discurso sobre la necesidad de cultivar em el Principado el estudio de las ciencias naturales*, escrito em 1872:

Yo no me detendré em asegurar a la Sociedad [de Amigos del País de Astúrias] que estas luces y conocimientos solo pueden derivarse del estudio de las ciencias matemáticas, de la buena física, de la química y de la mineralogia; facultades que han enseñado a los hombres muchas verdades útiles, que han desterrado del mundo muchas preocupaciones perniciosas, y a quienes la agricultura, las artes y el comercio de Europa deben los rápidos progresos que han hecho em este siglo. Y em efecto, ¿como será posible sin el estudio de las matemáticas, adelantar el arte del dibujo, que es la única fuente donde las artes pueden tomar la perfección y el buen gusto? Ni ¿como se alcanzará el conocimiento de um numero increíble de instrumentos y máquinas, absolutamente necesarias para asegurar la solidez, la hermosura y el cómodo precio de las cosas? ¿Como, sin la química, podrá adelantarse el arte de teñir y estampar las fabricas de loza y porcelana, ni las manufacturas trabajadas sobre varios metales? Sin la mineralogia, la extracción y beneficio de los más abundantes mineros ¿no sería tan difícil y dispendiosa, que en vano se fatigarían los hombres para sacarlos de las entrañas de la tierra? ¿Quién, finalmente, sin la metalurgia, sabrá distinguir la esencia y nombre de los metales, averiguar las propiedades de cada uno, y señalar los medios de fundirlos, mezclarlos, purificarlos y convertirlos, y los de darles color, brillo, dureza o ductilidad, para hacerlos servir a toda especie de manufacturas?¹⁸²

¹⁸¹ VIVES, Tratado de la Enseñanza. In PONCE, op. cit., p. 115.

¹⁸² JOVELLANOS, Discurso sobre la necesidad de cultivar em el Principado el estudio de las ciencias naturales, in ARTOLA, M. *Textos Fundamentales para la História*, pp. 412-413.

Esses conteúdos, voltados à produção, devem necessariamente estar ao alcance, em alguma medida, do trabalhador direto. Ora, como visto acima, a família foi despojada da sua possibilidade de formação moral e formação para o trabalho. A constatação dessa conjugação de fatores alimenta a retórica da universalização da escola. Entretanto, duas questões se lhe interpõem: de uma banda, o fato de que o trabalhador direto não precisa – e não deve - deter a totalidade do conhecimento produzido, mas apenas a parcela suficiente para realizar sua parte no processo produtivo, nem um átimo a mais, para não se suscitar nele o gérmen de uma revolta contra sua condição. De outra banda, o nobre propósito de universalização real da escola esbarra nos custos que um empreendimento de tal monta demandaria, desviando os fundos públicos – destinados prioritariamente à produção de infra-estrutura necessária ao desenvolvimento da fábrica e do comércio (estradas, energia, portos, meios de comunicação, etc.) – para um investimento só parcialmente necessário.

Por outro lado, a educação, sob a nova ordem, com suas novas demandas de conteúdo, não se sustenta mais na velha forma. Não condiz com os limites da família ou, mesmo, de instituições educacionais isoladas, como se viu anteriormente. Uma educação que possa contemplar esse novo conteúdo e substituir a função familiar na formação dos sujeitos, requer um sistema amplo e organizado para sua realização. O sistema público escolar é a solução que se colocará ao problema, por todas as razões acima e também como estratégia para arrancar das mãos da Igreja o projeto de formação das novas classes. Trata-se, como se verá, de uma organização apoiada no critério de classes e não na mera seriação etária, como pretendia Ariès.

3.2. Sócio-classificação dos graus escolares X seriação

Pensar tal sistema é tarefa de vulto que vai encontrar inúmeras formulações, as quais, se divergem no acessório, confluem no essencial: a organização do ensino segundo as classes a que se destinam.

Uma leitura despregada da história facilmente levaria à falsa sinonímia classe-série. Porém, verdade é que, ao se referirem às classes, os autores dos projetos dos sistemas públicos nacionais de educação estão efetivamente falando

de classes sociais, não havendo, pois, nenhuma correspondência substancial entre a classe e a série.

Para sustentar esta leitura, citam-se alguns exemplos, iniciando-se pela fonte francesa, pois, como ensina Alves¹⁸³, emergem na Revolução Francesa as formulações teóricas¹⁸⁴ que – consoante as demandas concretas da burguesia revolucionária – mais precisamente conformam os princípios qualificadores da nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita.

Condorcet¹⁸⁵, o autor de uma das pioneiras e mais importantes formulações, defende uma divisão da educação pública em três distintas espécies, onde se evidencia o critério de seleção conforme aos sujeitos a que se destina:

A partir de todas essas reflexões, nasce a necessidade de três espécies muito distintas de instrução.

Em primeiro lugar, uma instrução comum, na qual se deve propor: ensinar a cada um, segundo o grau de sua capacidade e a duração do tempo do qual pode dispor, o que é bom para todos, quaisquer que sejam sua profissão e seus gostos;

Assegurar um meio de conhecer as disposições particulares de cada indivíduo, a fim de que se possa tirar proveito dessas disposições para o benefício geral;

Preparar os alunos para os conhecimentos exigidos pela profissão à qual se destinam.

A segunda espécie de instrução deve ter como objeto estudos relativos às diversas profissões cujo aperfeiçoamento seja útil tanto para o benefício comum quanto para o bem-estar particular daqueles que a elas se dedicam.

A terceira, enfim, puramente científica, deve formar aqueles que a natureza destina ao aperfeiçoamento da espécie humana e, dessa maneira, facilitar as descobertas, acelerá-las e multiplicá-las.¹⁸⁶

¹⁸³ ALVES, G. L., op. cit

¹⁸⁴ Sobre as teorizações, no curso da Revolução Francesa, acerca de sistemas nacionais de ensino, além do Projeto de Condorcet, apresentado à Assembléia Legislativa, há de se lembrar, ainda, a proposta de Diderot, expresso em *Memoires pour Catherine II*; de La Chalottais, *Essais d'éducation nationale*; o projeto de Talleyrand, apresentado à Assembléia Constituinte; de Lanthenas, de Romme, de Sieyès, Dannou e Lakanal, bem como o de Lepelletier, apresentados na Convenção Nacional.

¹⁸⁵ Iluminista francês, em 1792 exercia a função de Deputado do Departamento de Paris, e era membro do Comitê de Instrução Pública da Assembléia Nacional.

¹⁸⁶ CONDORCET, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, p. 32.

Vê-se que a sua proposta de instrução, não obstante o ideário igualitário a que se filia o autor, supõe uma distinção de terminalidade e de função. Após uma base comum, que a todos deve beneficiar, seguem-se duas outras espécies: uma, de nível técnico, destinada aos trabalhadores em geral – mas com conteúdos próprios de cada atividade profissional; outra, centrada nas ciências, é reservada a um grupo especial, capaz de, pelas descobertas científicas, “aperfeiçoar a espécie”.

Quanto a um sistema nacional de instrução pública, o renomado pensador iluminista, o expõe com detalhes no seu *Rapport*¹⁸⁷, apresentado à Assembléia Nacional¹⁸⁸. A organização desse sistema é tão inspirado no ideário revolucionário francês quanto justamente adequado às novas necessidades práticas daquela que seria a classe hegemônica na sociedade emergente. É de se destacar que esse modelo, com tênues modificações, orienta ainda hoje os sistemas públicos de ensino, o que atesta sua pertinência à nova ordem social¹⁸⁹.

São três os princípios que devem nortear o sistema de instrução pública, segundo propõe o ilustre Deputado: o acesso universal; a gratuidade – limitada ao

¹⁸⁷ CONDORCET, *Rapport VII*, p.441, VII p. 520-574. A despeito de o Projeto de Condorcet ter sido recusado na Assembléia Nacional, quando de sua apresentação, a opção por esta obra, para análise da proposta burguesa de um sistema público escolar, deve-se, entre outras razões ao fato de ter sido, conforme lembra Alves (op.cit., p.56) “o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa”. Acresça-se que é na França, à época, que se desenvolve, a mais ampla discussão sobre instrução pública.

¹⁸⁸ Maria das Graças de Souza apresenta uma adequada síntese do contexto histórico em que se dá a elaboração das propostas de sistemas nacionais de educação: “A esta altura, o movimento revolucionário, iniciado em 1789, havia obtido transformações políticas muito significativas para a sociedade francesa. Os chamados Estados Gerais do reino, cuja reunião em 1788 havia sido o estopim do movimento, haviam sido transformados em Assembléia Nacional Constituinte, antes mesmo da tomada da Bastilha. Em agosto de 1789, essa Assembléia havia votado a abolição do regime feudal e de certos direitos senhoriais. No mesmo mês, no dia 24, havia sido proclamada a liberdade de imprensa. E no dia 26, os deputados da nação haviam adotado a Declaração dos Direitos do homem e do cidadão, que é sancionada pelo rei no dia 5 de outubro. No ano seguinte, em fevereiro, são suprimidas as ordens religiosas. Os direitos senhoriais serão definitivamente extintos em março. Serão abolidas ainda no mesmo mês as chamadas “*lettres de cachet*”, que eram ordens sumárias de prisão expedidas diretamente pelo rei. Em junho, a Assembléia extingue a nobreza hereditária na França. Aprova também a Constituição Civil do Clero, à qual todos os eclesiásticos devem prestar juramento, e que os torna cidadãos sujeitos à lei como quaisquer outros. As corporações de ofício são suprimidas; é aprovado um novo código penal; a escravidão é abolida na França (embora continue nas colônias). Em abril de 1792, os franceses fazem a Festa da Liberdade, e é escolhida a divisa “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, que até hoje vemos nas fachadas dos prédios oficiais da França”. SOUZA, M. das G. Apresentação, in CONDORCET, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*, pp. 7 – 8.

¹⁸⁹ Também por esta razão, no presente trabalho, o *Rapport* foi escolhido para ilustrar o projeto da escola moderna.

grau de instrução necessária para que qualquer cidadão possa assumir cargos públicos ou outras funções para as quais for convocado pela sociedade; e independência de qualquer direção ou controle - religiosos ou políticos – que não aqueles determinados pelas luzes da razão.

A finalidade primeira de tal sistema seria, na proposta condorceana, “oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres”¹⁹⁰.

Condorcet reitera, pois, a pretensão universalista da instituição escolar. Não obstante, a exemplo de outros pensadores da época que tomaram a educação como objeto de suas reflexões¹⁹¹, reconhece a impossibilidade econômica de realizá-la. O sistema escolar público, deste modo, se organiza de forma piramidal, universalizando-se na base, mas restringindo progressivamente sua expansão nos níveis superiores a classes específicas, com específicos papéis na sociedade. Deste modo, ao mesmo tempo que responde à dificuldade econômica do projeto de universalização, logra adequar-se ao fato econômico da divisão social e técnica do trabalho, sob cuja divisão os homens se distribuem diferentemente no universo laboral, não carecendo, todos, dos mesmos conhecimentos e habilidades. Com efeito, a diversidade de destinatários está contemplada na sua proposta:

Nós pensamos que no plano de organização geral nosso primeiro cuidado deve ser de tornar, por um lado, a educação tão igual quanto universal; e de outro, tão completa quanto as circunstâncias podem permitir;

Que é preciso dar a todos, igualmente, a instrução que é possível ser estendida a todos, mas não recusar a uma parcela dos cidadãos a instrução mais elevada que é impossível fazer aquinhoar à massa ativa dos indivíduos;

Entretanto, tal distinção não constitui, para o iluminista, um empecilho à universalização, dado o efeito geral indireto de uma educação mais qualificada para alguns. Diz ele que se deve proporcionar “a primeira [educação possível a

¹⁹⁰ CONDORCET, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In BUISSON, Ferdinand. *Condorcet*, p. 88-89.

¹⁹¹ É o caso, por exemplo, de Diderot, Lepelletier, Adam Smith, entre outros.

todos] porque é útil àqueles que a recebem, e a outra, porque é útil mesmo àqueles que não a recebem”. Tal utilidade consiste em que essa “educação mais ampla” é aquela que contém o progresso das luzes e ela pode atuar positivamente, através dos “homens esclarecidos”, sobre a Assembléia de Representantes do Povo, única instância da qual os estabelecimentos educacionais devem depender politicamente, o que seria uma garantia de que aquelas luzes orientariam o projeto pedagógico e seus benefícios e efeitos chegariam mesmo aos homens mais comuns, estendendo-se além de sua curta escolarização da infância:

Nós observamos, enfim, que a instrução não deve abandonar os indivíduos no momento em que eles saem das escolas, uma vez que ela deve abranger todas as idades, pois não há nenhum momento no qual não se faça útil e possível aprender, e que esta segunda instrução é, de fato, mais necessária que aquela da infância, reduzida a limites mais estreitos. É, mesmo, esse caso, uma das causas principais da ignorância em que as classes pobres da sociedade estão imersas: a possibilidade de receber uma primeira instrução lhes falta menos ainda que gozar as vantagens daquela outra instrução mais ampla.¹⁹²

Sob essa premissa, propõe que “a instrução deve ser universal; melhor dizendo, deve se estender a todos os cidadãos. Ela deve ser repartida com toda a *igualdade possível, nos necessários limites do dispêndio, da distribuição dos homens sobre o território e do tempo mais ou menos longo que as crianças lhe possam consagrar*”¹⁹³ (Grifou-se).

Veja-se que, neste curto parágrafo, Condorcet estabelece todos os pressupostos que orientarão a oferta do ensino pelo sistema público: a) a oferta distribuir-se-á em conformidade com os recursos do tesouro; b) a criação de estabelecimentos atenderá ao princípio da otimização de recursos, o que implica inexistência de oferta nas localidades em que não se verifique uma população escolar razoável – o que, até hoje, explica significativo contingente de não escolarizado nas populações rurais; c) a possibilidade de escolarização é limitada pela disponibilidade de tempo livre para o estudo – o que já exclui do sistema as crianças trabalhadoras.

¹⁹² CONDORCET, op. cit, p. 93.

¹⁹³ CONDORCET, op.cit., p. 94.

Aqui, a perspectiva universalizante da escola moderna – que se coloca o objetivo de estender as “luzes da razão” a todos, tal como já desde o século VI defendia Comenius¹⁹⁴ – encontra, afinal, a fórmula sob a qual pode ser praticamente defendida: a dificuldade considerável que até então arrostando o ímpeto dos universalistas, qual seja, os custos de tão hercúlea empreitada, resta aqui resolvida – como até hoje – pela mágica fórmula da “justa” medida do “oportuno e necessário”. Passa a integrar as teorizações sociais – e se mantém até presentemente - a noção de que “as necessidades são muitas, e os bens são escassos”. Neste ponto da história, porém, via de regra já sem nenhuma base material geral – vale dizer, apoiando-se exclusivamente em aspectos pontuais, abstraídos da totalidade das possibilidades da produção¹⁹⁵.

Como se pode depreender, a destinação classista do sistema escolar é perfeitamente definida. Extraordinário leitor do movimento histórico de seu tempo, sob o ponto de vista de sua classe, Condorcet assenta a possibilidade pedagógica no *tempo*. Com efeito, posto que o *tempo de trabalho* é o que se compra do trabalhador, ele, o tempo – convertido em valor a tal ponto que se difunde a expressão popular “tempo é dinheiro” – converte-se em medida de várias práticas sociais. Tal divisa aplica-se, igualmente, à instrução.

O tempo disponível articula-se às capacidades psíquicas do educando como medida do quantum de instrução: “A soma dos conhecimentos que convém dar a cada homem deve, por consequência, ser proporcional não somente ao tempo que ele pode dedicar ao estudo, mas também à força de sua atenção, à extensão e à duração de sua memória, à facilidade e à precisão de sua inteligência”¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Com efeito, a proposta de Condorcet não difere muito da proposição comeniana, que também distribui “a luzes” segundo a classe e a ocupação dos destinatários em distintos graus.

¹⁹⁵ Efetivamente, só para se ficar em um exemplo, não há mais nenhuma razão material, hoje, para que contingentes numerosos da população mundial padeçam de fome. O desenvolvimento da agricultura, da pecuária e da piscicultura permite, com toda garantia, uma produção que excede em muito à necessidade mundial de alimentos. A falta de alimentos para setores da população – excetuadas eventuais contingências climáticas, que, no entanto não têm prejudicado a produção em termos absolutos – se deve a decisões econômicas que privilegiam certos mercados consumidores lucrativos, ao mero valor de uso do alimento.

¹⁹⁶ CONDORCET, Cinco Memórias sobre a Instrução Pública, p. 34.

Com efeito, Condorcet propõe um sistema piramidal composto de cinco graus de instrução, sob as seguintes designações: 1º Escolas primárias; 2º Escolas secundárias; 3º Institutos; 4º Liceus¹⁹⁷; 5º Sociedade nacional das ciências e das artes¹⁹⁸.

Observa-se que na base da pirâmide encontra-se um nível primário, para o ensino daquilo que **“é necessário a qualquer indivíduo para se conduzir a si mesmo e gozar da plenitude de seus direitos”**¹⁹⁹ (Grifou-se). Nesse nível, ensinar-se-ia leitura e escrita, as regras da aritmética, noções de medidas, descrição da produção elementar do país e procedimentos da agricultura e das artes, bem como os princípios morais para a formação do cidadão. A obrigatoria universalização deste nível de ensino se justifica como garantia de um conhecimento necessário à efetiva igualdade e, pois, ao pleno exercício da cidadania:

Nós não queremos, doravante, que um só homem, no império, possa dizer: “A lei me assegurou plena igualdade de direitos, porém me recusou meios de conhecê-la. Eu não devo depender senão da lei, mas minha ignorância me torna dependente de tudo que me cerca. Se bem aprendi na minha infância aquilo que tenho necessidade de saber, mas se, forçado a trabalhar para viver, essas primeiras noções são rapidamente esquecidas, não me resta senão a dor de sentir na minha ignorância não a vontade da natureza, mas a injustiça da sociedade”.²⁰⁰

Acima desse nível, como segundo grau do sistema, organizam-se os estudos secundários destinados **“às crianças cujas famílias podem dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar à sua educação maior número de**

¹⁹⁷ “Nos quatro primeiros graus de instrução, o ensino será totalmente gratuito”. Observação de Condorcet, In: op. cit., VII, p. 490.

¹⁹⁸ Observe-se que, não obstante as diferentes designações, e algum eventual agrupamento ou, ao contrário, subdivisão de nível, o sistema nacional brasileiro se mantém, em termos gerais, nos mesmos moldes proclamados por Condorcet, a saber: na formulação da Lei : primário, ginásial, secundário, superior (subdividido em modalidades de bacharelado e licenciatura, graduação e pós-graduação); depois: primeiro grau (dividido em dois grupos de 4 séries), segundo grau e ensino superior (com as divisões já mencionadas); e atualmente, Educação Básica, dividida entre Ensino Fundamental (séries iniciais e 5ª a 8ª séries) e Ensino Médio, mais Educação Superior. Destaque-se que, não obstante a diferença de denominação e mesmo os arranjos de agrupamento ou divisão, o que permanece é o princípio da divisão do tempo escolar em níveis e séries.

¹⁹⁹ CONDORCET, op. cit., p. 494.

²⁰⁰ CONDORCET, op. cit. p. 495.

anos ou mesmo qualquer avanço”²⁰¹ (Grifou-se). Aqui, portanto, já começa a valer o limite do tempo disponível para a instrução, ou *tempo escola* – vale dizer, do tempo não comprometido pelo trabalho.

Em seguida, vem o terceiro grau de instrução, que “abrange elementos de todos os conhecimentos humanos” e no qual, a instrução, “considerada como parte da educação geral, é absolutamente completa”. Tal instrução, de destinação pontual e restrita:

preenche aquilo que é necessário para estar em condição de se preparar **para ocupar as funções públicas** que exigem o máximo de luzes, ou se preparar com sucesso para os estudos mais aprofundados. É lá que se formarão os instrutores das escolas secundárias, que se aperfeiçoarão os mestres das escolas primárias já formados nas escolas do segundo grau.²⁰² (Grifou-se)

Trata-se, como se pode verificar, de nível que alberga ou o ensino técnico ou o preparatório para o grau superior e que já carrega a marca de um sistema desigual, tanto que o ilustre pensador, apoiado no ideário iluminista, antecipa refutação a argumentos que possam, eventualmente, apontar aí os riscos de deletérios efeitos da desigualdade:

O terceiro grau de instrução dá àqueles que o aproveitarão **uma superioridade real, que a distribuição das funções da sociedade torna inevitável**. Mas é um motivo a mais para querer que esta superioridade seja aquela da razão e das verdadeiras luzes, para buscar formar os homens instruídos e não os homens hábeis, para não olvidar, enfim, que os inconvenientes dessa superioridade tornam-se mínimos à medida que ela se distribui entre o maior número de indivíduos. Quanto mais aqueles que usufruem dessa superioridade são esclarecidos, menos ela é perigosa; e então ela é o verdadeiro, o único remédio contra aquela superioridade da habilidade que, em lugar de dar à ignorância apoios e guias, não é fecunda senão como meio de seduzi-la.²⁰³ (Grifou-se)

No quarto grau, a ser desenvolvido nos liceus, todas as ciências “são ensinadas em toda sua plenitude. É nele que se formam os sábios. Nele também devem se formar os professores. É no interior desses estabelecimentos que cada

²⁰¹ CONDORCET, op.cit., p. 495.

²⁰² CONDORCET, op. cit., VII, p. 465.

²⁰³ Op. cit., VII, p. 478.

geração pode transmitir à geração seguinte aquilo que recebeu daquela que a precede o que ela pôde acrescentar”²⁰⁴. Eis aqui os cientistas, os dirigentes, enfim, *crème de la crème*.

Observe-se que, em todo o projeto, Condorcet não estabelece graus por idade: seu critério exclusivo é a classe, ou segmento de classe, a que cada grau de conhecimento se destina.

Das hostes do mundo jurídico, Filangieri comunga com o critério classista:

O agricultor, o ferreiro, etc., não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções necessárias para a sua conduta civil e para os progressos de sua arte. Não se poderia dizer o mesmo em relação aos homens destinados a servir à sociedade com os seus talentos. Que diferença entre os **tempos exigidos** pela instrução de uns e de outros! (...) a educação pública exige, para ser universal, que todos os indivíduos da sociedade participem dela, **mas cada um de acordo com as circunstâncias e com o seu destino**. Assim, o colono deve ser instruído para ser colono, e não para ser magistrado. Assim, o artesão deve receber na infância uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis, uma instrução que possa facilitar-lhe o progresso na sua arte, **mas nunca uma instrução que possibilite a direção dos negócios da Pátria e a administração do governo**. Em resumo, para ser universal, a educação pública deve ser tal que **todas as classes**, todas as ordens do Estado dela participem, **mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte**.²⁰⁵ (Grifado por Ponce).

Basedow, o famoso educador que pretendeu ampliar as idéias de Rousseau, propunha dois tipos de escola: uma para os filhos dos pobres e outra para os filhos dos cidadãos mais eminentes, assim argumentando, em passagens recolhidas por Ponce:

Não há qualquer inconveniente em separar as escolas grandes (populares) das pequenas (para os ricos e também para a classe média), porque é muito grande a diferença de hábitos e de condição existentes entre as classes a que se destinam essas escolas. Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como devem ir mais longe do que os outros, estão obrigados a estudar mais... As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que se deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos trabalhos manuais, para que não

²⁰⁴ Op. cit. VII, p. 482.

²⁰⁵ FILANGIERI, Ciência da Legislação, passim. Citado por PONCE, op. cit., p. 137-138.

se tornem inúteis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro que com as mãos.²⁰⁶

Pestalozzi, outro reverenciado educador, discípulo da Revolução Francesa, admitia que existiam tantos homens e tantas educações quanto classes.

Em síntese, tais são as soluções pensadas pela burguesia, às voltas com suas contradições, que a forçam, na dicção de Ponce, a reconhecer “de um lado, a necessidade de instruir as massas, para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e menos humildes”²⁰⁷. A solução encontrada pela burguesia para o “conflito entre os seus temores e os seus interesses” foi dosar parcimoniosamente o ensino primário, impregnando-o “de um cerrado espírito de classe, como para não comprometer, com o pretexto das ‘luzes’, a exploração do operário, que constitui a própria base de sua existência”²⁰⁸.

Com os exemplos acima, entende-se comprovada, aqui, a idéia de que a distribuição do saber em classes em nada se prende ao critério etário. Com efeito, é só posteriormente que a escola vai consolidar um currículo fundado na racionalidade cartesiana e necessariamente fragmentado em uma seriação. Tal seriação gradualmente vai-se compondo em apreensões mais amplas e complexas, ao logo da escolarização, daí porque se apresenta o critério etário.

A sinonímia entre os termos classe e série, nas diversas línguas, prestou-se a uma conveniente confusão que proporciona o “esquecimento” do critério sócio-classista que alimentou a construção dos sistemas públicos de ensino.

Tal confusão, ao que parece, alimenta também a noção de que as idéias de infância e adolescência, desde o século XIX, advêm da prática escolar de classificação. Tal é contestável, posto que, naquele momento, a divisão em classes tinha conteúdo sócio-classista, nada devendo ao critério etário – que só

²⁰⁶ In PONCE, op. cit., p 136.

²⁰⁷ PONCE, op. cit., p. 150.

²⁰⁸ PONCE, op. cit., p.150,

se consolida mais tarde, a partir da efetivação de um currículo de base cartesiana e, pois, classificatória.

CONCLUSÃO

Uma definição de infância e adolescência que leve em conta seus determinantes sócio-econômicos é de inegável importância para um melhor entendimento dos problemas sociais que envolvem o trabalho do menor, e que se expressam em duas vertentes antagônicas: por um lado, a exploração deletéria dessa força de trabalho; por outro, a produção de uma igualmente deletéria incompatibilidade entre trabalho e educação.

A legislação que busca preservar os interesses das crianças e dos adolescentes, o faz apenas unilateralmente, afastando-os do mundo do trabalho. O custo social dessa proteção é a inviabilização de uma formação mais ampla e profunda, vale dizer, mais compatível com o grau de desenvolvimento atual das forças produtivas.

A produção acadêmica tem, igualmente, fortalecido essa perspectiva unilateral, tanto na área do Direito, como na da Educação. Tal ocorre seja pela ênfase nos direitos de cidadania e um empenho protecionista, seja – e isso especificamente nas paragens da educação – ao se tender a substituir o trabalho pela atividade lúdica, a qual jamais vai além do mero simulacro da forma real do trabalho na tessitura das relações capitalistas.

Por outro lado, a legislação procede à definição de criança e adolescente recorrendo exclusivamente ao critério etário. É escusado ponderar que um tal critério é limitado, vez que faz tábula rasa de toda a complexa rede de determinações que, na modernidade, estão na origem dessas “idades da vida”.

Produções teóricas, oriundas de outras disciplinas que vêm servindo de apoio ao direito, numa cooperação interdisciplinar, elaboram explicações pertinentes para o entendimento dessas categorias, apontando determinações como a emergência de novas práticas culturais – tais como o aparecimento de um “sentimento de infância” ou “sentimento de adolescência” -, a atenção aos problemas de delinquência juvenil e a prática classificatória da escola moderna.

Não obstante a relevância dessas teorizações, entende-se que elas carecem de um nível de concretude capaz de desnudar seu enraizamento em condições mais concretas da experiência humana contemporânea.

Ademais, observou-se que as práticas sociais reivindicadas na formação dessas categoriais apresentam uma origem algo obscura. Não se esclarece, no grau desejável, por que, em certo momento da história, as pessoas passaram a ser afetadas por um “sentimento pela infância”; ou ainda, porque, em dado passo, os pais passaram a manifestar-se de modo ambíguo em relação ao seu próprio desejo, confundindo os filhos adolescentes quanto à relação entre liberdade e rebeldia.

Por último, discutiu-se o papel da escola na classificação das idades, concluindo-se que no período consentâneo às leis fabris tal classificação era, ainda, predominantemente – se não exclusivamente – de natureza social, dizendo respeito à classe social a quem dada fração do currículo seria destinada, nada tendo a ver, portanto, com a questão etária. Ao contrário do comumente aceito, a seriação própria da distribuição cartesiana do currículo parece não pesar no nascimento dessas categorias, uma vez que tal seriação tem lugar num segundo momento de consolidação da escola burguesa. Com efeito, é a sócio-classificação escolar – diferentemente da seriação de conteúdos –, que se vê presente na retórica e nas propostas de constituição dos sistemas públicos de ensino, em momento pertinente ao da construção das leis fabris.

A apreensão do caráter contraditório dos dispositivos legais da própria Constituição Federal que, em um momento garante o direito ao trabalho, e ato contínuo, protege a criança e o adolescente desse direito constitucional ao proibir-lhes “qualquer tipo de trabalho”, suscitou a indagação sobre a origem prática, vale dizer, laboral, das categorias “criança” e “adolescente”.

Como se pretendeu demonstrar, as noções de infância e adolescência são devedoras, em portentosa medida, da luta pela diminuição da jornada de trabalho e têm, nas leis fabris, um locus privilegiado de expressão inaugural na modernidade.

É no contexto dos debates e embates pela diminuição da jornada que a sociedade se defronta com as conseqüências danosas do ritmo e intensidade da

exploração do trabalho sobre crianças e adolescentes, fazendo emergir o tema da classificação etária.

Essa classificação, como se pode concluir na comparação histórica das formas de trabalho, não se assenta em elementos de natureza meramente biológica. Antes, põe obrigatoriamente em relação a natureza e a sociedade, ao indicar os efeitos da forma social de trabalho, nos moldes capitalistas, no corpo ainda em formação dos pequenos trabalhadores.

Tais leis é que refletem uma “preocupação com o povo”, entre cujas razões encontra-se também o medo de aniquilar a “galinha dos ovos de ouro”, e por isso, impõe o reconhecimento da infância e da adolescência, como reflete Ponce, em trecho de que aqui se vale como síntese da teorização desenvolvida nesta monografia:

Nos tempos orgiásticos do capital, a voracidade da burguesia havia feito com que mulheres e crianças trabalhassem em condições realmente iníquas. Mas, essa procura doida de uma mão-de-obra cada vez mais barata *ameaçava aniquilar essas mesmas classes sofredoras* de que o capital se nutre. Os próprios interesses da burguesia fizeram com que esta percebesse o quanto insensato seria matar a sua galinha dos ovos de ouro, e ao mesmo tempo em que a sua sede de lucro a levava a destruir o lar operário – o mesmo lar de Leonardo e Gertrudes, em que Pestalozzi havia depositado as suas cândidas esperanças – os seus teóricos se apressaram a proclamar “os sagrados direitos da infância”.

209

Ao optar, porém, pela mera classificação etária, a legislação trabalhista pode responder ao problema, de quebra manter aberta a possibilidade de fazer oscilar o critério etário das “idades do trabalho”, e ao mesmo tempo tangenciar o problema – principal entre todos - do ritmo e intensidade da exploração da mão-de-obra sob os ditames capitalistas, que incide sobre os trabalhadores em geral.

Duas graves consequências daí decorrem: a primeira, é a recusa à superação do trabalho alienado e mutilante inerente ao capitalismo; a segunda, é que ao acolher a tese da proteção “contra” o trabalho, subtrai-se das crianças e adolescentes um outro direito constitucional: o direito ao trabalho, condição *sine qua non* para sua formação plena.

²⁰⁹ PONCE, op. cit, p. 150

Por esta via, a questão se inscreve no campo da ideologia, traduzindo-se em uma leitura parcial da questão concreta. Sobre esse quadro, vale citar Ponce, quando lembra a advertência de Marx à exacerbação da ideologia em tempos de desordem:

Nessa ocasião, como em muitas outras, salta aos olhos a agudeza de uma observação de Marx: quanto mais alquebrada estiver a ordem das coisas, mais hipócrita se torna a ideologia da classe dirigente. A burguesia não só deixou correr algumas lágrimas sobre a desgraçada causa da infância, como ainda responsabilizou o “abandono culpável dos pais” pelo ocorrido. Como se, antes de decidir-se a “proteger, com leis nunca cumpridas, o desamparo das crianças operárias, não tivesse sido essa mesma burguesia quem primeiro destruiu as antigas condições familiares!”²¹⁰

E Ponce conclui, com um parágrafo que põe a nu o discurso romântico sob o qual se esconde uma dura realidade:

Ainda faltava, contudo, uma hipocrisia: no mesmo século em que Jules Simon publicava um livro com este título terrível – *O Operário de Oito Anos* – no mesmo século em que o número de suicídios de criança se elevava de modo trágico, no mesmo século em que Lino Ferriani, Procurador do Reino da Itália, denunciava que na sua pátria se compravam criancinhas por trinta liras, para obrigá-las a trabalhar nas indústrias vidreiras do estrangeiro, nesse mesmo século, a sensível Ellen Key anunciou comovida que tínhamos entrado no “século das criancinhas”.²¹¹

É inevitável, nesta altura, lembrar a já citada expressão de Phillip Ariès, o mais aclamado historiador atual da infância e da adolescência, quando afirma que “passamos de uma época sem adolescência a uma época em que a adolescência é a idade favorita. Deseja-se chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo”²¹² e que, definitivamente, “o adolescente é o herói do nosso século XX, o século da adolescência”.²¹³

Uma tal apologia da infância e da adolescência, em tempos tão dramáticos para nossos menores, impõe profunda preocupação. Responsavelmente, em

²¹⁰ PONCE, op. cit, p. 151

²¹¹ PONCE, idem, ibidem (p 151)

²¹² ARIÈS, op. cit. p. 15

²¹³ Idem p.14 (Ariès, p. 14).

consequência, é de se refletir com rigor sobre o real sentido da legislação protetiva ao trabalho do menor. Esta monografia intentou verter sua contribuição modesta no cadinho dessas reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campo Grande/MS : Ed. UFMS; Campinas/SERVIÇO PÚBLICO : Autores Associados, 2001.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro : LTC Editora, 1981.

BARRÁN, J. P. El Adolescente, una Creación de la Modernidad?. In: BARRÁN, J. P., CAETANO, G., PORZECANSKI, T. (Orgs.) *História de la Vida Privada en el Uruguay: el nacimiento de la intimidad – 1870-1920*. Montevideo: Ediciones Santillanas, 1996, t 2.

BEAUD, Michel. *História do Capitalismo: de 1500 aos nossos dias*. 2 ed. Tradução de Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo : Brasiliense, 1989.

BECKER, Daniel. *O que é adolescência?* Coleção Primeiros Passos. Vol. 159. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo : Editora UNESP, 1999.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

COLOMBO, Irineu. *Adolescência Infratora Paranaense: História, Perfil e Prática Discursiva*. Brasília, 2006. 315 f. Tese (Doutorado em História Social). Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília.

CONDORCET, Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique présentés à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique les 20 et 21 avril 1792. In BUISSON, Ferdinand. *Condorcet*. Paris: Librairie Félix Alcan, 1929. Tradução e notas de Maria Auxiliadora Cavazotti e Lígia Regina Klein (no prelo).

CONDORCET. *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

COUTINHO, Aldacy Rachid. *Poder Punitivo Trabalhista*. Curitiba, 1997, 296 f, Tese (Doutorado em Direito) – Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Crime e Castigo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo : Editora 34, 2001.

ENGELS, Friedrich. *A situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann. São Paulo : Boitempo, 2008.

FIGUEIREDO, Mário João. *A Configuração Econômica do Estado na Sociedade Capitalista Contemporânea*. Curitiba, 2003, 169 f, Tese (Doutorado em Economia) – Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal do Paraná.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. *Em defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*, vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GOMES, Orlando e GOTTSCHALK, Elson. *Curso de Direito do Trabalho*. 18 ed. atualizada por José Augusto Rodrigues Pinto e Otávio Augusto Reis de Sousa. Rio de Janeiro : Forense, 2007.

GRAÇA, Luís. *Europa: Uma tradição histórica de proteção social dos trabalhadores*. disponível em: <http://www.ensp.unl.pt/luis.graca/textos31.html>. Acesso em: 29 de setembro de 2008.

HEILBRONER, Robert L. *A História do Pensamento Econômico*. Tradução de Therezinha M. Deustsch e Sylvio Deustsch. São Paulo, 1992.

HEILBRONER, Robert L. *A formação da Sociedade Econômica*. São Paulo: Zahar, 1984.

HUBERMAN, Leo. *A história da riqueza do homem*. Tradução de Waltensir Dutra. 20 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LEITE, Eduardo de Oliveira. *A Monografia Jurídica*. 6 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. *Meninas do grafitti: educação, adolescência, identidade e gênero nas culturas juvenis contemporâneas*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP, [s.n.], 2004.

MALCHER, Wilson de Souza. Aspectos sociológicos e jurídicos acerca do trabalho do menor, in *Revista de Direito da ADVOCEF*, 2008.

MALTHUS, Thomas Robert. *Ensaio sobre a População*. 2 ed. Apresentação de Ernane Galvêas. São Paulo : Nova Cultural, 1986.

MANACORDA, Mário Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade a nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Mônaco – 12 ed. São Paulo : Cortez, 2006.

MARX, Karl. *O Capital* (Crítica da Economia Política). Livro 1: O Processo de Produção do Capital. Vol. 1. Tradução de Reginaldo de Santana. São Paulo : Difel, 1982.

_____. *O Capital* (Crítica da Economia Política). Livro 1: O Processo de Produção do Capital. Vol. 2. Tradução de Reginaldo de Santana. São Paulo : Difel, 1982b.

MELOSSI, D. e PAVARINI, M. *Cárcere e Fábrica: as origens do sistema penitenciário (Séculos XVI e XIX)*. Rio de Janeiro: Revan: ICC, 2006.

NASCIMENTO, Amauri Mascaro. *Iniciação ao Direito do Trabalho*. 24 ed. São Paulo : LTr, 1998.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes*. Tradução de José Severo de Camargo Pereira – 5 ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985.

REIS, O. A. e ZIONI, F. O lugar do feminino na construção do conceito de adolescência. *Rev. Saúde Pública*. Dez. 1993, v. 27, n. 6.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Direitos Sociais e Transição para o Capitalismo: o Caso da Primeira República Brasileira (1889-1930). In *Estudos de Sociologia*, Araraquara, vol 11, n. 20, p. 23-51, 2006.

SAVAGE, Jon. *A Criação da Juventude: como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro : Rocco, 2009.

SÈVE, Lucien. Psicanálise e Materialismo Histórico. In *Encontros com a Civilização Brasileira*, v. 21. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SMITH, Adam. *A riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo : Abril Cultural, 1983.

SOUZA, Maria das Graças. Apresentação, in CONDORCET, *Cinco Memórias sobre a Instrução Pública*. Tradução e apresentação de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. São Paulo, Editora Nacional, 1968.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. *A Democracia na América*. Tradução e notas de Nel Ribeiro da Silva. São Paulo: Editora da USP, 1987.

VIANNA, *Direito Infante-Juvenil, Teoria, Prática e Aspectos Multidisciplinares*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2004.

VIGÁRIO, Sílvia Manuela Pereira. *Crianças sem Infância: o trabalho infantil na indústria têxtil e os limpa-chaminés*. Minho, Portugal, 2004, 226 fls. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Ciências Humanas, Universidade do Minho.